

Portfoliokertomukset ammatillisen identiteetin kuvaajina -  
narratiivinen tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisesta  
kasvusta

Anna-Leena Piilma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Syksy 2015

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Portfoliokertomukset ammatillisen identiteetin kuvaajina - narratiivinen

tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisesta kasvusta

Tekijä: Anna-Leena Piilma

Koulutusohjelma/ oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus

Työn laji: pro gradu- työ

Sivumäärä: 74+1

Vuosi: 2015

### Tiivistelmä:

Tämä tutkimus käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä opintojen aikana tuotettujen pedagogisten portfolioiden juonellisissa kertomuksissa. Tutkimuksen keskiössä on opiskelijoiden kyky reflektoida kokemuksiaan, sillä nimenomaan kriittinen reflektio osoittautuu merkittäväksi tekijäksi kun tarkastellaan ammatillisen kasvun ja identiteetin kehittymisen teorioita. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu ammatillisen identiteetin kehittymisestä erityisesti opettajuuden ja reflektion näkökulmista.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten luokanopettajaopiskelijat rakentavat opettajuuttaan narratiivisesti portfoliotekstiensä avulla. Aineisto on kerätty Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta keväällä 2015 ja se käsittää kahdeksan opiskelijan portfoliotekstit koko opintojen ajalta. Tutkimuksen aineisto on narratiivinen ja se on analysoitu narratiivisesti jäsentämällä kertomuksia luokkiin aineistolähtöisesti ja tämän jälkeen teemoittelemalla kategorioihin, jotka muodostavat edelleen uusia kertomuksia.

Luomani kertomuskategoriat osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä rakennetaan narratiivisesti suhteessa oman opettajuuden lähtökohtiin, opettajan moninaiisiin työtehtäviin, oman persoonallisen opettajana olemisen tapaan, oman opettajuuden kehityksen tarkasteluun sekä käsitetyn ihanneopettajan ominaisuuksiin. Ammatillinen kehittyminen näkyy kertomuksissa kriittisen reflektion seurauksena tapahtuvina merkitysperspektiivien muutoksina. Tutkimus osoittaa, ettei reflektio kuitenkaan useimmissa kertomuksissa yllä ammatillista kehitystä aikaansaavalle, kriittisen reflektion tasolle. Portfoliotekstien käyttöä ammatillisen kehittymisen edistäjänä voitaisiin täten edelleen kehittää, jotta siitä saataisiin entistä tehokkaampi väline luokanopettajakoulutuksen hyödynnettäväksi.

Avainsanat: ammatillinen identiteetti, ammatillinen kasvu, reflektio, opettajuus, luokan-opettajakoulutus, narratiivinen tutkimus

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

# Sisällys

1 Johdanto.....	6
2 Keskeiset käsitteet.....	9
2.1 Ammatillinen identiteetti ja opettajuus.....	9
2.2 Ammatillinen kasvu.....	13
2.3 Reflektio .....	15
3 Tutkimuksen toteuttaminen .....	20
3.1 Narratiivisuus .....	20
3.2 Aineisto.....	22
3.3 Analyysi .....	24
4 Tarinoita opettajuuden lähtökohdista .....	26
4.1 Lapsuusmuistot opettajuuskäsitysten takana.....	26
4.2 Kutsumus lähtökohtana opettajuuteen .....	30
5 Tarinoita opettajan työtodellisuudesta.....	33
5.1 Eriyttäminen.....	33
5.2 Arviointi .....	34
5.3 Opettajan kasvatusvastuu .....	36
5.4 Opettajaksi oppilaita varten.....	38
5.5 Työssä jaksaminen.....	39
6 Tarinoita persoonallisesta kasvusta .....	42
6.1 Opettajan omat arvot ja opettajuus.....	42
6.2 Palaute toiminnan jarruna ja vahvistajana .....	44
6.3 Itsensä vertaaminen muihin – opettajuus kriisissä .....	46
6.4 Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset opettajuuden vahvistajana .....	47
7 Tarinoita ammatillisesta kehittämisestä .....	50
7.1 Opettajaopiskelija vahvuuksiensa tunnistajana.....	50
7.2 Opettajaopiskelija kehittämisensä tarkkailijana .....	51
7.3 Opettajaopiskelija uuden tiedon omaksujana .....	52
8 Tarinoita ideaaliopettajuudesta .....	55
9 Pohdinta .....	60
9.1 Johtopäätökset.....	60
9.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	64
9.3 Tutkimuksen eettisyys.....	65

Lähteet .....	68
---------------	----

## Liitteet

### 1. Tutkimuslupapyyntö

# 1 Johdanto

Menneinä vuosikymmeninä luokanopettajakoulutuksen tehtäviin kuului muodostaa tuleville opettajille tietynlainen mallikansalaisen identiteetti opettamalla heille tavoiteltavat arvot, joita he veisivät eteenpäin omassa työssään. 2000-luvulle tyyppillisen postmodernin identiteettikäsityksen aikana sen sijaan uskotaan, että ihmisellä on useita muuttuvia identiteettejä, eikä kaikille yhteisiä opettajuuden normeja tule nykykäsitysten valossa saavuttaa opettajankoulutuksella. (Värri & Ropo 2004, 51-53.) Opettajat voivat näin ollen toteuttaa työtään henkilökohtaisista arvoistaan riippumatta keskittyen koko koulun yhdessä hyväksytyjen arvojen toteuttamiseen, kunnioittaen kuitenkin myös oppilaiden erilaisia perhetaustoja ja niistä nousevia arvoja ja asenteita.

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa aloittaa opintonsa vuosittain noin 70 opiskelijaa (Opetushallitus 2014, 54), joilla on myös jokaisella erilaiset taustat ja lähtökohdat koulutukseen tullessaan. Jo opintojen alussa opiskelijat reflektivat omaa opettajuuttaan ja sitä, millaisia opettajia he haluaisivat olla tulevaisuudessa. Jokaisella on tästä asiasta yksilöllinen näkemyksensä. Seuraavien vuosien aikana opiskelijat suorittavat opintojaan, joihin sisältyy neljä pakollista harjoittelujaksoa. Harjoittelut antavat opiskelijoille arvokasta käytännön kokemusta opettajana toimimisesta ennen valmistumisen jälkeistä työelämään siirtymistä. Silloin heidän oppimansa tiedot ja taidot otetaan todellisuudessa käyttöön.

Koska opettajan työtä tehdään persoonalla, on opettajan tunnettava omat tapansa kokea ja toimia erilaisissa tilanteissa. Valmiiksi annettujen toimintamallien sijaan opettajankoulutuksessa opiskelijoita tuetaan heidän ammatillisessa kehityksessään muun muassa harjoittelujaksojen aikana harjoitteluja ohjaavien opettajien ja opiskelijakollegoiden kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Lisäksi ammatilliseen kehittymiseen suuntaavia keskusteluja käydään yliopistolla harjoittelujen jälkeisissä pedagogisissa seminaareissa. Tarkoituksena on saada opiskelijat refleктоimaan omaa opettajuuttaan ja rakentamaan sen myötä ammatillista

identiteettiään. Tulevassa työssään opettajaopiskelijoilta vaaditaan eritoten rohkeutta luottaa omiin ajattelutaitoihinsa (Perttula 1999, 20).

Lapin yliopistossa luokanopettajaopiskelijat ovat kirjoittaneet pedagogisia portfolioita opintojensa ensimmäisistä viikoista lähtien ja täydentäneet niitä jokaisen harjoittelujakson jälkeen annettuja apukysymyksiä hyödyntämällä. Portfolioissaan opiskelijat kertovat omista lähtökohdistaan aloittaessaan opintonsa luokanopettajiksi, mutta ennen kaikkea pohtivat omaa opettajuuttaan ja opintojensa, erityisesti harjoittelujaksojen aikana itsessään tapahtunutta kehitystä, sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Pro gradu-tutkielmassani tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisiin portfolioihin kirjattuja kertomuksia opettajuudesta. Tutkimusongelmani on:

Miten luokanopettajaopiskelijat rakentavat opettajuuttaan narratiivisesti portfoliotekstiensä avulla?

Aihetta on tarkoituksenmukaista tutkia, sillä luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisiin portfolioihin kohdistunut tutkimus on vähäistä, ja portfolioita tutkimalla voin tuoda opiskelijoiden äänen kuuluville. Luokanopettajaopiskelijat ovat luokanopettajakoulutuksen käytännön asiantuntijoita ja koulutuksen osuutta opettajuuden kehittymiselle tulisikin tarkastella heidän kokemustensa pohjalta.

Aihe on minulle henkilökohtaisesti läheinen, sillä olen itsekkin luokanopettajaopiskelija ja pohtinut myös omaa opettajuuttani ja siinä kehittymistä erityisesti viime aikoina, kun opintoni ovat olleet loppusuoralla. Jokaisella opiskelijalla on itseni tavoin käsityksiä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan opettajan työssä, sekä käsitys unelmaopettajasta, jollaiseksi he haluaisivat tulla. Pedagoginen portfolio onkin kenties ainoa paikka, jonne luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset omasta opettajuudestaan on taltioitu säännöllisin väliajoin, joten koen sen hyvin hedelmälliseksi aineistoksi tämän tutkimuksen kannalta. Uskon myös, että luokanopettajaopiskelijat ovat tottuneita ilmaisemaan itseään kirjallisesti, mikä tekee aineistostani laadukkaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84).

Saadakseni vastauksen tutkimusongelmaani selvitän myös, miten luokanopettajaopiskelijat hyödyntävät reflektiota portfoliokertomuksissaan ammatillisen kehitymisensä välineenä. Kuvaan tutkimuksessani opiskelijoiden narratiivisesti opettajuudelle antamia merkitysperspektiivejä, sillä niissä tapahtuva muutos merkitsee opettajuuden kehittymistä, jota käytän tässä yhteydessä ammatillisen kasvun synonyyminä. Koska ammatillinen kasvu edellyttää aina kriittistä reflektointia, saan reflektointia ja sen syvyyttä tarkastelemalla myös vastauksen alkuperäiseen tutkimusongelmaani. (Mezirow 1981, 13.)



## 2 Keskeiset käsitteet

### 2.1 Ammatillinen identiteetti ja opettajuus

Ammatillisen identiteetin ja opettajuuden käsitteet ovat olennainen osa tutkimustani, sillä tutkimukseni keskiössä oleva luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu edellyttää tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä sekä sen aktiivista reflektointia. Ammatilliselle identiteetille on monia määritelmiä, ja opettajuutta voidaan pitää sen synonyyminä puhuttaessa opettajan ammatillisesta identiteetistä.

Timostsuk ja Ugaste (2010, 1564) määrittelevät opettajan ammatillisen identiteetin henkilön itsetietoisuudeksi opetukseen liittyvissä tilanteissa ja käytännön ammatillisiin toimintoihin, oppimiskokemuksiin ja yhteenkuuluvuuteen liittyvissä ihmissuhteissa. Stenberg (2015, 91) pitää tärkeänä, että opiskelijat voisivat jo opintojensa aikana reflektoida omaa ammatillista identiteettiään, johon hän katsoo kuuluvan opettajuutta ohjaavat arvot, uskomukset, käsitykset ja ihanteet. Näin voitaisiin hänen mukaansa välttyä myös opettajan henkilökohtaisten ideaalien ja koulutodellisuuden väliseltä kuilulta.

Heikkisen (2003, 101) mukaan opettajuus on ainutlaatuisesti rakentuva ammatillinen identiteetti, sosiaalinen rooli, sekä tapa olla ihminen. Opettajankoulutuksessa opiskelijoiden tulisi paitsi oppia teoreettisia ja käytännöllisiä kasvatustieteellisiä tietoja ja taitoja myös omaksua opettajuuteen liittyvät odotukset. Pedagogisissa portfolioissaan opiskelijat rakentavatkin kuvaa opettajuudestaan ja tekevät näkyväksi muun muassa omalle opettajuudelleen asettamansa tavoitteet, jotka myös muuttuvat ajan kuluessa ja ammatillisen identiteetin muotoutuessa.

Opettajuuden käsitteelle ei ole suoraa vastinetta muissa kielissä ja se on yleistynyt vasta viimeisten vuosikymmenten aikana suomalaisen opettajankoulutuksen puhetavassa. Siihen nähdään sisältyvän ajatus opettajaksi kasvamisesta sisäisenä prosessina ennemmin kuin ammattiin valmistumisena. Opettajana toimiminen edellyttää tietämystä paitsi kasvatustieteellisistä teorioista ja oppiaineksesta

myös kykyä soveltaa niitä käytännön opetustyössä, mikä luo osaltaan haasteen opettajankoulutuksen toteuttamiselle. Opettajuuteen kuuluu myös toimiminen osana työyhteisöä, sekä yhteistyössä oppilaiden vanhempien ja moniammatillisten tiimien kanssa, joten opettajuuteen liittyy vahvasti myös sosiaalinen aspekti. (Kari & Heikkinen 2001, 42-45.) Myös tutkimistani pedagogisista portfolioista ilmenee, miten opettajuuden eri aspektit näyttäytyvät opiskelijoiden pohdinnoissa.

Opettajan työtä tehdään persoonalla, minkä vuoksi sen merkitys tietojen ja taitojen ohella on merkittävä osa opettajuutta. Opettajapersoonan muovaaminen jonkin mallin mukaiseksi ei ole kuitenkaan nykyisin opettajankoulutuksen tavoitteena, sillä opettajan pääasialliseksi tehtäväksi ei katsota enää tiedon uusintamista ja moraalin esikuvana toimimista. Sen sijaan ajatus opettajasta reflektiivisenä ammattilaisena on tämän ajan ilmiö. Yhteiskunnan muutosten mukana myös opettajuus on muuttunut. Opettajan tulee toimia yhteiskunnallisena muutosagenttina ja kasvattaa myös oppilaitaan muuttuneen yhteiskunnan ja työelämän edellyttämään kriittisyyteen ja reflektiivisyyteen. (Kari & Heikkinen 2001, 42-45.)

Toimiessaan osana tiimiä opettaja hyödyntää henkilökohtaisia kasvatusnäemyksiään, jotka pohjimmiltaan ohjaavat hänen toimintaansa. Sosiaaliset taidot ja tieteenalakohtaiset tiedot kuten myös opettajan persoonallisuus karttavat opettajankoulutuksen aikana. Opettajan persoonallisuuden kehittymiseen liittyy kasvatuksellisten arvojen pohtiminen ja oman opettajaidentiteetin rakentaminen, jotka ovat myös osa tarkastelemaani portfoliotyöskentelyä. (Kari & Heikkinen 2001, 42-45.)

Tulevan opettajan identiteetti rakentuu samanaikaisesti tietojen omaksumisen kanssa oppimiskokemusten kehittäessä kumpaakin osa-aluetta. Ihminen rakentaa identiteettiään myös kertomusten avulla: jäsentämällä elämäänsä kertomusmuodoilla ja liittämällä kertomuksiaan kulttuurisiin kertomuskokonaisuuksiin. Tämän kaltainen narratiivisuus tukee opettajaopiskelijoiden identiteettityötä. (Heikkinen 2003, 101-103.) Kulttuuriset kertomuskokonaisuudet merkitsevät tämän

tutkimuksen kannalta kulttuurissamme vallitsevia ja piileviä käsityksiä opettajuudesta, mitkä vaikuttavat myös opiskelijoiden käsityksiin ja itselleen asettamiin odotuksiin ja pyrkimyksiin.

Karin ja Heikkisen (2001, 48) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti ei ole koskaan täysin valmis, mutta sen kehitysprosessia voidaan tarkastella kertomusten ja itseilmaisujen avulla, jolloin puhutaan myös tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisestä narratiivisesta identiteetistä. Luokanopettajakoulutuksessa ja sen tutkimuksessa narratiivinen näkökulma ja opiskelijoiden kokemusten tietoinen käsittely on vallitseva trendi niin Suomessa kuin ulkomaillakin (Erkkilä & Mäkelä 2003, 61).

Opiskelija voi reflektoida ja rakentaa narratiivisesti sekä persoonallista, että ammatillista identiteettiään. Narratiivinen identiteetti esitetään kertomuksen avulla, sillä käsityksen mukaan ihmisen tulee ulkoistaa itsensä, jotta voi tavoittaa minuitensa sellaisenaan (Heikkinen 2013, 116). Narratiivinen identiteetti on jatkuvasti muotoutuva tarina ihmisen kokemuksista, jota jokainen tuottaa sekä äänettömänä sisäisenä puheena, että kertomalla elämästään muille ihmisille. Identiteetti käsittää sekä muuttumista että samana pysymistä, joiden suhdetta voidaan jäsentää narratiivisesti. (Kari & Heikkinen 2001, 52.) Myös hermeneuttisen filosofian mukaan identiteetti rakentuu kun ihminen käsittelee kokemuksiaan narratiivisesti rakentaen itsestään representaatiota, joiden avulla voi tarkastella omaa toimintaansa ja ilmaista itseään tekemänsä itsetulkinnan mukaisesti. (Kari & Heikkinen 2001, 55.)

Ihminen pyrkii muodostamaan itsestään yhtenäisen käsityksen ja muodostamaan elämälleen merkityksen jäsentämällä ja tulkitsemalla kokemuksiaan yhä uudelleen kertomuksen avulla. Identiteetin rakentuminen on kuitenkin myös luonteeltaan sosiaalista, sillä se rakentuu tietyssä yhteiskunnallisessa ja historiallisessa tilanteessa ja on näin ollen moniulotteinen kulttuurinen prosessi. (Vuorikoski & Törmä 2009, 13.) Luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisissa portfolioissa narratiivinen eli kerronnallinen identiteetin rakentamistapa muodostuu muun muassa kertomusten ajallisesti etenevän rakenteen kautta.

Opettajan ammatillinen identiteetti voidaan jakaa persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin. Niiden rakentumiseen vaikuttaa paitsi koulutus ja työkokemus, myös läheiset ihmiset, muut ihmissuhteet, harrastukset ja vapaa-aika. Sosiaaliin identiteettiprosessiin kuuluu henkilökohtaisen suhteen muodostaminen kaikkia opettajia koskeviin normiodotuksiin. Yksilölliseen identiteettiprosessiin taas liittyy oman itsen säilyttäminen ja henkilökohtaisesti tärkeiden arvojen vaaliminen (Kari & Heikkinen 2001, 46-51.) Portfolioiden avulla tehtävässä identiteettityössä opiskelijoilta odotetaan niin persoonallisen kuin kollektiivisenkin opettajaidentiteetin kehittämistä.

Opettajan kutsumusta voidaan pitää opettajan persoonallisen identiteetin osana, minkä saaminen merkitsee itselle luonnollisen opettajuuden löytämistä. (Estola & Syrjälä 2003, 90-92.) Tämä ei merkitse, että niin sanotut kutsumusopettajat olisivat muita erityisempiä. Kutsumus voi kehittyä myös kokemuksen myötä työn tullessa elämäntavaksi. Se vaatii kuitenkin oman työn pitämistä merkityksellisenä. (Estola & Syrjälä 2003, 90.)

Silkelä (2001, 17) pitää yksilön merkittäviä oppimiskokemuksia olennaisina uuden identiteettikerroksen kehittymisessä tai merkitysperspektiivin muuttumisessa. Ihmisen elämäkerran merkittävimmät kokemukset, niin sanotut elämänkulun ydinkokemukset ja –episodit muodostavat hänen mukaansa ihmisen identiteetin, sekä identiteetintunteen. Silkelän tutkimuksessa luokanopettajakoulutuksessa olleiden merkittävät oppimiskokemukset liittyivät usein opetusharjoitteluihin. Oppimiseen vaaditaan kokemuksen lisäksi myös sen aktiivista käsittelyä, eli reflektointia, joka on myös tutkimieni portfoliokertomusten tavoitteena. (Sikkelä 2001, 22.)

Myös Tuijula ja Nieminen (2014) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden portfoliotekstejä tavoitteenaan tunnistaa opettajaopiskelijoiden erilaisia identiteettipositioita ja -vaiheita lisäten opintojen aikaisen opettajaidentiteetin kehityksen ymmärtämistä. Heidän tutkimuksessaan esiintyy kolme kertomustyyppiä: kasvuun ja kehitykseen pyrkivän opettajan, normatiivisen opettajan ja superopettajan kertomustyyppit, joiden mukaan opettajaopiskelijoiden identiteettien nähdään rakentuneen.

Kiilakoski (2013, 255) taas havaitsee omassa tutkimuksessaan, että opettajaidentiteetin tarkastelu osana ihmisen kokonaisidentiteettiä on tarkoituksenmukaisinta, sillä identiteetin eri osa-alueita voi olla vaikeaa erottaa toisistaan. Hänen mukaansa opettajankoulutuksen laaja-alastaminen olisi yksi keino lähentää usein opettajien ammatillisen kehityksen ongelmanakin pidettyä opetus- ja kasvatustyön käytännön ja teorian välistä kuilua. Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa pedagogiset portfoliot nähdään keinona vastata kyseiseen ongelmaan. (Lauriala, Kyrö-Ämmälä & Ylitapio-Mäntylä 2014, 100.)

## 2.2 Ammatillinen kasvu

Yhtenä keskeisenä käsitteenä tutkimuksessani pidän ammatillisen kasvun käsitettä, sillä opettajaopiskelijoiden pedagogiset portfoliot ovat työväline juuri ammatillisen kasvun reflektoinnille. Ammatillista kasvua tarkastelen opettajuuden näkökulmasta.

Osana opettajan ammatillista kasvua on niin kognitiivisten taitojen kehittyminen, identiteetin vahvistuminen kuin arvojen ja asenteiden omaksuminenkin. Opettajana kasvu merkitsee myös ihmisenä kasvua, ja se on pitkäaikainen projekti, joka ei pääty yliopistosta valmistumiseen, vaan jatkuu läpi opettajan työuran. (Valde 1994, 156.) Vuorikoski ja Törmä (2009, 13) puhuvat opettajaksi kasvamisesta elämänlaajuisena prosessina, jonka perustaa luovat ihmisen koko elämänpirissä saadut kokemukset. Heidän mukaansa niin ammattiin hakeutuminen kuin opettajuuden kehittyminenkin tapahtuu vain osittain tiedostetusti.

Opettajan ammatin kohdalla ammatillinen kasvu poikkeaa moneen muun ammattiin kasvamisesta. Kari ja Heikkinen (2001, 44) vertaavat sitä vanhemmuuteen kasvamiseen, sillä he pitävät sitä nimenomaan henkisenä kasvuprosessina. Ammatillinen kasvu on määritelty myös OAJ:n opettajan eettisissä periaatteissa (2010) opettajan oikeutena ja velvollisuutena kehittää työtään ja ammattitaitoaan ja persoonaansa sekä arvioida omaa toimintaansa.

Elämänkerrallinen kirjoittaminen samoin kuin toisten opettajien kirjoitusten lukeminen ja peilaaminen omaan toimintaan voivat auttaa opettajia oman opettajuutensa tarkastelussa ja kehittämisessä. Myös opettajuuden tutkimus on 1990-luvulta alkaen kiinnittänyt enemmän huomiota yksittäisten opettajien kokemuksiin ja ammatilliseen kasvuun juuri elämänhistorian näkökulmasta. (Vuorikoski, Törmä 2009, 12-14).

Myös opettajankoulutuksessa ammatillisen kasvun tukemisen näkökulma on ollut vallalla erityisesti 2000-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. Yhteisöllisyys, oman toiminnan reflektointi, sekä opetus- ja kasvatustyön moniääninen ymmärtäminen ovat osa asiantuntijuutta, johon uusia opiskelijoita pyritään kasvattamaan. (Kumpulainen, Puorola & Vanhatalo 2006, 250-251.)

Muun muassa Mehdinezhad (2008, 109) on tutkinut Turun yliopiston opettajankoulutuksen tehokkuutta, tärkeyttä ja laatua sen opiskelijoiden ja sieltä valmistuneiden opettajien arvioimana. Ammatillisen kasvun arvioiminen koulutuksessa on yksi osa tutkimusta. Tulokset osoittavat, että koulutuksen antamiin ammatillisiin valmiuksiin ollaan yleisesti ottaen tyytyväisiä, mutta muun muassa teorian yhdistämistä käytännön sovelluksiin opettajankoulutuksessa peräänkuulutetaan. Opetusvaikeuksien käsittely, yhteistyö vanhempien ja muiden ammattiryhmien kanssa, sekä luokanhallinnalliset tilanteet ovat myös sellaisia, joihin toivotaan lisähuomiota opettajankoulutukselta. Myös arviointimenetelmistä ja opettajan oikeuksista ja velvollisuuksista kaivataan lisää käytännön esimerkkejä. Ovatko nämä taidot kuitenkin sellaisia, joihin opitaan parhaiten juuri käytännön työn kautta, kunhan koulutuksesta on saatu perustaidot ja valmiudet lähteä kehittämään niitä työelämässä.

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa käytettävän mallin mukaan koulutusohjelma muodostaa yhtenäisen ammatillisen kehittymisen jatkumon. Pedagogista portfolioa pidetään opettajuuden kehittymisen kannalta tärkeänä välineenä, sillä opettajaopiskelijoiden katsotaan rakentavan tietoisesti ammatillista identiteettiään ja tietoaan sekä omaa pedagogista teoriaansa portfolioidensa sekä pedagogisten päiväkirjojensa sekä pedagogisten seminaarien avulla. Niiden tehtä-

vänä on myös yhdistää kasvatustieteen teoriaa, käytäntöä, sekä tutkimusmenetelmäopintoja uuden opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla. (Lauriala, Kyrö-Ämmälä & Ylitapio-Mäntylä 2014, 100.)

Keurulaisen (2006, 229) nimeämä jatkuvan oppimisen osaamisalue merkitsee sitä, että opettajien ammatillinen kasvu jatkuu sen kaikilla osa-alueilla myös työelämässä. Koulutuksen aikana jatkuvan oppimisen taitoja pyritään lisäämään muun muassa portfoliotyöskentelyn avulla. Jatkuvan oppimisen taidot liittyvät kaikkien muiden opettajan työssä vaadittavien taitojen kuten vuorovaikutustaitojen, oppimisen ohjaamistaitojen sekä toimintaympäristöjen kehittämisen aktiiviseen reflektointiin.

## 2.3 Reflektio

Reflektiota voidaan pitää yhtenä ammatillisen kasvun ydinelementeistä, minkä vuoksi reflektointi ja reflektiotaitojen kehittäminen on myös luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisissa portfolioissa keskeisessä asemassa. Reflektiossa on kyse päättymättömästä kyselyprosessista, jolla ei pyritä lopullisiin vastauksiin. (Saarenheino 2001, 38.)

Omaa toimintaa refleктоitaessa palautetaan ensin tapahtumat mieleen, sitten eritellään tunteita, joita tapahtumat herättävät ja viimeisenä arvioidaan uudelleen tapahtumia. (Suojanen 1994, 136-137.) Tämän seurauksena tapahtuu oppimista. Jokainen oppiikin omalla tasollaan kun oppiminen syntyy omista kokemuksista. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluiden kohdalla reflektion kohteena on usein käytännön tilanteissa eteen tulleet haasteet, joista pyritään ottamaan oppia tulevaisuudessa. Toisaalta opiskelijat saavat myös tietoa omista vahvuuksistaan reflektoidessaan myönteisiä onnistumisen kokemuksiaan.

Ojanen näkee reflektion kautta tapahtuvan oppimisen muutostapahtumana, jossa ihminen voi itse vaikuttaa käsityksiensä muuttamiseen. Toiminta muuttuu tällöin ajattelun muuttumisen seurauksena. Hän näkee reflektion tietoisena toimintana,

jossa luodaan asioille uusia merkityssuhteita. Näiden merkityssuhteiden tiedostamisen kautta taas ymmärrämme paremmin itseämme ja omaa toimintaamme. (Ojanen 2006, 72.) Pedagogisissa portfolioissaan opiskelijat voivat tehdä ajattelunsa muuttumisen näkyväksi reflektion avulla.

Reflektointi voidaan jakaa kolmeen tasoon (technical, practical and critical), jotka vaikuttavat siihen, millaista oppimista tapahtuu (Kemmis 1985, 142). Nimitän näitä reflektion tasoja Suojasen mallin mukaan tekniseksi, tulkinnalliseksi ja kriittiseksi reflektioksi. (Suojanen 1994, 137) Pyrin myös erittelemään portfolioteksteistä reflektion eri tasoja havaitakseni kuinka syvällistä opiskelijoiden reflektio on eri tilanteissa.

Ensimmäisellä eli teknisen reflektoinnin tasolla asioita tarkastellaan suppeasti usein vain yhdestä näkökulmasta, niitä myöskään kyseenalaistamatta. Reflektio on teknistä kun asiasta voidaan saavuttaa yksimielinen lopputulos. Tulkinnallisen reflektion tasolla valintojen perusteluja ja kokemusten luonnetta arvioidaan ja pohditaan. Tällöin joudutaan punnitsemaan asioiden oikeellisuutta. Korkeimmalla, kriittisen reflektoinnin tasolla asioita sitä vastoin kyseenalaistetaan ja pohditaan useista, hyvin laajoistakin näkökulmista. Myös omien näkemysten taustalla vaikuttavia yhteiskunnallisia ja historiallisia tekijöitä arvioidaan kriittisesti. (Kemmis 1985, 146.)

Kemmisin lisäksi myös Mezirow on määritellyt reflektion tasot ja erityisesti kriittisen reflektion määritelmänsä on paljon käytetty, joten käytän sitä myös oman tutkimukseni työvälineenä tarkastellessani reflektion tasoja. Mezirowin mukaan aikuisiällä tapahtuvat merkittävät oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota. Hän ymmärtää kriittisen reflektion uudelleenarviointeina suhteessa siihen, kuinka asennoidumme tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen, sekä suhteessa ongelmien asettamistapaamme.

Kriittinen reflektio tulisi nähdä syiden ja seurausten tarkasteluna, sekä merkitysperspektiivien uudelleen arviointina ja muuttamisena, joka edellyttää tietynlaista pysähdystä. (Mezirow 1981, 13.) Myös Kemmis jakaa Mezirowin ajatuksen reflektion edellyttämästä pysähdyksestä ja tähdentää, ettei pysähdys synny tyh-



jästä vaan siihen tarvitaan aina syy, joka herättää tarpeen harkita omaa toimintaansa sitä reflektoiden. Se tarkoittaa ymmärrystä tekojemme vaikutuksesta itseemme ja muihin ihmisiin. (Kemmis 1985, 141.) Luokanopettajaopiskelijoille pedagogisten portfolioiden työstäminen hektisten harjoittelujaksojen jälkeen voidaan nähdä juuri mahdollisuutena pysähtyä tietoisesti pohtimaan omaa toimintaansa. Tämä vaatii kuitenkin motivaatioita ja halua kehittyä.

Aikuisille on tyypillistä pyrkimys aikaisempaa kattavampien, sallivampien ja johdonmukaisempien merkitysperspektiivien valintaan, sillä he ovat usein motivoituneita ymmärtämään omia kokemuksiaan entistä paremmin. Kyseessä on omien havaitsemisen, ymmärtämisen ja tuntemisen tapojen kriittinen tiedostaminen, jonka myötä ymmärretään paremmin myös vaihtoehtoisia merkitysperspektiivejä. (Mezirow 1995, 30.) Merkitysperspektiivien muutoksessa kriittisen reflektion avulla on lisäksi kyse kulttuurin kautta omaksuttujen roolien, sääntöjen, käytänteiden ja odotusten tiedostaminen ja kriittinen arvioiminen. (Mezirow 1981, 13.) Mezirow jaottelee reflektiivisyyden seitsemään tasoon, joista kolme ylintä kuuluvat kriittisen tietoisuuden osa-alueeseen. Kriittinen tietoisuus merkitsee oman tietoisuuden tiedostamista ja kriittistä suhtautumista siihen. Tähän voi päästä käsitteellisen, psyykkisen tai teoreettisen reflektion avulla.

Käsitteellinen reflektio kohdistuu asioiden kriittiseen tarkasteluun käsitteiden tasolla. Esimerkiksi hyvän ja pahan tarkastelussa voidaan kritisoida kyseisten käsitteiden sopivuutta kyseessä olevan tilanteen arvottamiseen. Psyykkisellä reflektiolla taas tarkoitetaan sitä, kun ihminen ymmärtää tuomitsevansa muita ihmisiä tai asioita puutteelliseen tiedon tai ennakkoluulojen varassa. Korkein kriittisen reflektion taso, teoreettinen reflektio merkitsee kulttuuristen itsestäänselvyyksinä pidettyjen totuuksien kyseenalaistamista ja on täten myös edellytys merkitysperspektiivien muutokselle. (Mezirow 1981, 13.)

Opettajaopiskelijoiden kohdalla itsereflektiota voidaan tarkastella myös sen mukaan, onko kyseessä oman persoonan reflektointi vai ammatillisen identiteetin reflektointi. Nämä varmasti lomittuvat osittain yhteen mutta kummallakin on oma tehtävänsä. Persoonallisesta osa-alueesta on kyse kun reflektoidaan omia hen-

kilökohtaisia kokemuksia, minkä nähdään lisäävän itsetuntemusta. Ammatillisessa reflektiossa sen sijaan luodaan omaan opettajuuteen liittyviä merkityksiä refleктоimalla esimerkiksi pedagogista käyttöteoriaa, suhdetta oppilaisiin, opetettaviin oppiaineisiin tai aiheisiin ja oppimisprosesseihin. (Stenberg 2011, 49.) Kun oppiminen nähdään tavoitteellisenä toimintana, sitä säätelee niin opiskelijan motiivit, tavoitteet, uskomukset kuin emootiotkin (Ruohotie 2004, 27)

Hegeliläisittäin ajateltuna reflektio tapahtuu aina yhteisön kautta, jolloin esimerkiksi opettajaopiskelija arvioi oman opetuksensa onnistumista suhteessa oppilaidensa reaktioihin. Tämän vuoksi on myös tärkeää, että opiskelija suunnittelee opetuksensa itsenäisesti, sillä vain tällöin on hedelmällistä jälkeinpäin reflektoida opetustapahtuman onnistuneisuutta. Myös yliopisto-opinnoissa ylipäätään opiskelijoilta edellytetään itsenäistä toimintaa ja vastuunottoa omasta oppimisestaan, joka ei näin ollen ole vain passiivista tiedon vastaanottamista vaan aktiivista osallistumista tiedeyhteisön toimintaan. (Himanka 2009, 171-172.) Luokanopettajaopiskelijoiden ollessa itse vastuussa ammatillisesta kehittymisestään olisikin tärkeää saada heidät ymmärtämään esimerkiksi pedagogisten portfolioiden merkitys ammatillisen kehittymisen välineenä pakollisen kurssisuorituksen sijaan.

Uusikylä (1998, 191-195) pohtii reflektion merkitystä opettajaopiskelijoiden ammatillisessa kehittämisessä. Ja hänen mukaansa kaikki eivät ole kykeneviä reflektioon, vaikka voivatkin olla tunneälynsä vuoksi hyviä opettajia. Onneksi reflektiotaitoa voi kuitenkin opetella, johon myös pedagoginen portfolio on hyvä väline.

Uusikylä (1998, 191-195) miettiikin, valitaanko opettajakoulutukseen vääränlaisia ihmisiä, sillä ekstrovertit tunneihmiset eivät usein ole pohdiskeluun taipuvia, eivätkä heidän ajattelun taitonsa ole parhaita mahdollisia. Hän on myös sitä mieltä, että opettajien reflektiiviseen ajatteluun kohdistuvat vaatimukset ovat korkeita suhteessa heidän työnsä vaatimaan ja hektiseen luonteeseen, jossa reflektiolle ei aina ole tilaa. Samaa voidaan pohtia myös luokanopettajaopiskelijoiden hektisten harjoittelujaksojen kohdalla. Onko opiskelijoilla riittävästi aikaa pohtia omaa opettajuuttaan ja kehittää sitä reflektion avulla kaikissa opintojen vaiheissa huomioiden niin omat persoonalliset kuin ammatillisetkin kehitystarpeensa, joiden kirjo voi olla hyvinkin laaja?

Keurulaisen (2006, 229) mukaan opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky reflektioon, sillä se on välttämätöntä opettajan pyrkiessä kehittymään ja tekemään valintoja jatkuvassa muutospaineessa. Oman toiminnan säätelyn lisäksi reflektointitaitoja tarvitaan myös työyhteisön kehittämisessä, jolloin kommunikaatio on merkittävässä asemassa. Opettajien väliset professionaaliset diskurssit luovat dialogista toimintakulttuuria, sillä ne lisäävät reflektiotaitoja, joiden avulla myös opettajaksi opiskelevat voivat kehittää ammattitaitoaan. Onkin tärkeää, että heille tarjotaan opinnoissaan tähän riittävästi mahdollisuuksia. (Kumpulainen, Puroila & Vanhatalo 2006, 264.)

## 3 Tutkimuksen toteuttaminen

### 3.1 Narratiivisuus

Narratiivisuus tutkimusotteena on vakiinnuttanut asemasta suomalaisessa teellisessä keskustelussa 1990-luvulta alkaen niin sanotun narratiivisen käänteen myötä. Narratiivisen näkökulman mukaan ihminen muodostaa käsityksen sekä itsestään, että maailmasta kertomusten avulla, eli rakennamme identiteettiämme, sekä tietoisuuttamme narratiivisesti. Näitä rakennettuja kertomuksia eli narratiiveja tulkitsemalla taas saadaan tietoa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Heikkinen 2001, 116-117.)

Postmodernin tiedonkäsityksen mukanaan tuoma kontekstuaalinen tiedon luomisen tapa on tuonut esiin tietämisen ajallisen, paikallisen ja sosiaalisen luonteen. Tämä merkitsee narratiiviselle tutkimukselle sitä, että jokainen voi luoda yhtä oikeaa tietoa kertomalla tarinaa omista ymmärtämysyhteyksistään käsin. (Heikkinen 2001, 118.) Kujalan (2007, 34) mukaan yksilön kertomuksessa on mukana aina myös yleinen puoli. Yksilöiden kertomukset voivat näin ollen purkaa käytänteitä ja jännitteitä, jotka ovat kiinnittyneitä esimerkiksi tiettyihin vähemmistöryhmiin. Myös yksittäisten luokanopettajaopiskelijoiden kertomukset voivat näin ollen kertoa jotain luokanopettajakoulutuksesta ja luokanopettajaopiskelijoiden koko ryhmästä, vaikka jokainen opiskelija kokeekin opintoihinsa liittyvät asiat yksilöllisesti.

Myös tutkimusraportin kirjoittaminen voidaan nähdä narratiivisena prosessina, uuden kertomuksen luomisena vanhojen tarinoiden pohjalle. Tässä tutkimuksessa prosessi on narratiivinen luodessani uusia tyyppikertomuksia kategorisoida portfolioissa kerrottuja tarinoita. (Heikkinen 2001, 118.) Meriläinen ja Syrjälä (2002, 170) painottavat, että narratiivisen tutkimusraportin kirjoittaja rakentaa samalla omaa identiteettiään tulkitessaan toisten ihmisten tarinoita. Koenkin, että tutkijana rakennan myös omaa ammatillista identiteettiäni peilatesani muiden

opiskelijoiden kokemuksia ja tutkimuksessa käyttämäni teoriaa omiin kokemuksiini.

Narratiivinen tutkimus ei pyri yleistettävään universaaliin tietoon vaan subjektiiviseen ja henkilökohtaiseen tietoon, joka antaa usein äänen esimerkiksi marginaaliryhmien kokemuksille. Tutkija pyrkii luomaan tutkittavien kertomusten perusteella uutta kertomusta. (Heikkinen 2001, 122-130.)

Tässä tutkimuksessa pyrin antamaan äänen luokanopettajaopiskelijoille ammatilliseen kasvuun liittyvissä kysymyksissä, joita olen pohtinut itse paitsi tutkijana myös opiskelijana ennen tutkimuksen teon aloittamista. Narratiivisessa tutkimuksessa pyritäänkin tutkijan ja tutkittavien yhteiseen merkityksenantoon, eikä tutkijan ajattelu ole ensisijainen. Narratiivisella tutkijalla voi olla myös läheinen suhde tutkittaviin, jotta tämän on helpompaa ymmärtää näiden asioille antamia merkityksiä. Oma suhteeni tutkimuksessa mukana oleviin opiskelijoihin on melko etäisen kollegiaalinen ja vain muutaman opiskelijan kohdalla kaverillinen, mutta oma asemani luokanopettajaopiskelijana auttaa minua ymmärtämään tutkimaani ilmiötä.

Narratiivisuudesta puhuttaessa voidaan tarkoittaa aineiston käsittelytavan lisäksi myös itse aineistoa. Narratiivinen aineisto voi olla kirjoitettu tai puhuttu, mutta sen tulee esiintyä kerronnallisessa muodossa. Oma aineistoni on esimerkki narratiivisesta kirjallisesta aineistosta, jossa tapahtumat etenevät ajallisessa järjestyksessä ja joissa on mukana myös juonellisia piirteitä. Narratiivisuudella on lisäksi niin sanottu terapeuttilinen funktio, sillä narratiivista kerrontaa on käytetty paljon erityisesti psykoterapian piirissä. Sitä voidaan kuitenkin hyödyntää identiteetin rakentamisen työvälineenä myös ammatillista identiteettiä rakennettaessa, kuten myös tutkimusaineistonani toimivissa pedagogisissa portfolioissa on tehty luokanopettajakoulutukseen kuuluvien opintojen yhteydessä. (Heikkinen 2001, 122-130.)

## 3.2 Aineisto

Tutkimusaineistoni on narratiivinen ja se koostuu kahdeksan aineistonkeruuhetkellä Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevan opiskelijan pedagogisista portfolioista. Pyysin tutkimuslupaa (Liite 1) sähköpostitse 34 opiskelijalta, ja kuu-kauden kuluessa sain suostumuksen heistä kahdeksalta, jotka päätyivät tutkimukseeni. Näistä portfolioista kaksi on miespuolisen opiskelijan portfolioita, mikä edustaa hyvin miesopiskelijoiden suhteellista kokonaismäärää luokanopettajakoulutuksessa. Käytän portfolioista kertoessani keksittyjä nimiä, jotta yksittäistä opiskelijaa ei voida tunnistaa vastauksista.

Lähetin tutkimuslupapyynnön keväällä 2015 syventävän harjoittelun suorittaneille opiskelijoille, sillä uskoin heistä suurimman osan olevan yhä kirjoilla yliopistossa, mutta opintojensa osalta loppusuoralla. Heidän kohdallaan portfolioiden työstäminen oli lisäksi ollut vasta ajankohtaista, eikä niihin ollut tulossa enää täydennyksiä viimeisen harjoittelun jälkeisen osion ollessa kirjoitettu. Alun perin tavoitelin 10-15 portfolioa tutkimusaineistokseni, mutta huomasin kahdeksan portfolioon tuottamankin aineiston yllättävän laajaksi, joten en lähettänyt uusia pyyntöjä esimerkiksi aikaisemmin syventävän harjoittelun suorittaneille opiskelijoille.

Aineistoni muodostavat portfolioit ovat pituudeltaan 13-25 sivun mittaisia ja ne koostuvat viidestä eri osasta. Kaikki portfolioiden osat on tullut kirjoittaa annettuja apukysymyksiä hyödyntäen ja niillä on ollut oma teemansa. Ensimmäinen osa on kirjoitettu luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä, ennen ensimmäistäkään opetusharjoittelua ja siinä opiskelijan on ollut tarkoituksena kertoa omista taustoistaan. Toinen osa on kirjoitettu samana syksynä ensimmäisen, eli orientoivan opetusharjoittelun jälkeen ja opiskelijoiden on tullut reflektoida erityisesti observointitaitojaan, tietojaan lapsen kehityksestä ja erilaisuudesta, sekä oppilaantuntemuksen merkitystä omalle työlleen.

Kolmannen, ainedidaktisen harjoittelun jälkeen kirjoitetun osan aiheena ovat omat taidot ja tieto itsestä eri aineiden opettajana, oma tieto oppiaineiden sisällöistä, oma toiminta opetuksen suunnittelijana, toteuttajana, arvioijana ja yhteis-

toimijana sekä omien kehittämisalueiden ja vahvuuksien tunnistaminen. Neljännessä, kenttäharjoittelun jälkeen kirjoitetussa osassa opiskelijoiden on tullut reflektoida kokemuksiaan ja tietoaan koulun toiminnasta kokonaisuutena, opettajan työn moni- ja laaja-alaisuudesta sekä vanhempien kohtaamisesta ja omaa toimintaa opetussuunnitelman tai koulun kehittäjänä, uudistajana ja arvioijana. Viimeisen, syventävän harjoittelun jälkeen kirjoitetussa osassa opiskelijoilta on toivottu oman oppimisen kriittistä reflektointia, oman opettajaidentiteetin pohdintaa, sekä pedagogisen käyttöteorian rakentamista. Tavoitteeksi on asetettu myös narratiivin tuottaminen oman opettajuuden rakentamiseksi, minkä toteutumista pyrin tässä tutkimuksessa tutkimaan.

Portfolioteksteistä muodostuva aineisto on narratiivinen eli kerronnallinen, ja siinä on havaittavissa myös elämänkerrallisuutta ja juonellisuutta sen ajallisen etene-  
misen myötä. Tekstien muodostamilla tarinoilla on alku, keskikohta ja loppu. Tarinankerrontaa koskee keskustelun sosiaaliset normit ja rakenteet eivätkä narratiivit ole olemassa ihmisten ajatuksissa sellaisinaan vaan ne muotoutuvat aina jossain kulttuurisessa ymmärryksessä. Kertomukseen vaikuttaa siis esimerkiksi kertojan oletukset lukijan tai kuulijan sille asettamista odotuksista. Tämä edellyttää narratiivisen analyysin tekijältä erityisen kriittistä suhtautumista aineistoonsa. (Coffey & Atkinsson 1996, 79-80.) Opettajuuteen liittyvissä omaelämäkerrallisissa tarinoissa heijastuu kulttuuristen tarinamuotojen lisäksi kulttuurissa vallitseva opettajakuva. Paitsi kerrontaa säätelevät normit, myös aikaan sidottu opettajaihanne vaikuttaa kertomuksiin opettajuudesta. (Syrjälä 2003, 14.)

Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineistoa ei ole alun perin tuotettu tutkimustani varten, sillä sen tuottaminen on ollut osa luokanopettajakoulutuksen pakollisten kurssien sisältöjä. Tästä syystä opiskelijat eivät ole tekstejä tuottaessaan pohtineet, mitä oletuksia tai toiveita minulla tutkijana on niiden sisällöstä. Kirjoituksia on sen sijaan ohjannut tieto siitä, että opetusharjoitteluita ohjaavat opettajat sekä yliopiston opettajankouluttaja ja muutama opiskelijakollega tulee lukemaan tekstit ja niistä myös keskustellaan yhdessä.

Tekstien ensisijainen tarkoitus on olla opiskelijoiden oman ammatillisen identiteetin kehittämisen välineenä ja itsereflektion mahdollistaja. Uskon kuitenkin sen seikan vaikuttaneen jokseenkin kertomusten sisältöön, että niitä tulee lukemaan myös muut ihmiset. Esimerkiksi opiskelutovereista tai ohjaavista opettajista ei välttämättä uskalleta puhua kovin kriittiseen sävyyn, koska heidän tiedetään näkevän kyseiset tekstit. Lisäksi kaikkein henkilökohtaisimmat ajatukset, jotka usein voivat liittyä juuri negatiivisiin kokemuksiin saatetaan jättää pohdinnan ulkopuolelle, jos niistä ei haluta keskustella muiden kanssa. Tämä on otettava huomioon tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta.

### 3.3 Analyysi

Analysoin tutkimusaineistoni narratiivisen analyysin keinoin, sillä tarkastelen kertomuksia tiedon välittäjinä tutkimusaineistoni tarinallisen muodon vuoksi (Heikkinen, 2001, 116). Käytän tutkimuksessani tarinan, kertomuksen ja narratiivin käsitteitä synonyymeinä tarkoittaen niillä niitä kertomuksia, joita analysoin portfolioteksteistäni.

Aloitin narratiivisen analyysin aineiston pelkistämällä. Poimin aineistosta analyysikysymyksiini vastaavat ilmaisut, jotka kuvasivat yleisesti opettajan työnkuvaa ja ominaisuuksia, sekä opiskelijan omaa toimintaa ja ominaisuuksia opettajana. Nämä merkitsin sekä tulostamaani aineistoon alleviivaamalla, että erilliseen tiedostoon, jota käytin apuna myös luokitellessani aineistoa. Koska tutkimusaineistoni on narratiivinen, on sille tyypillistä ideaalitulojen kuvaukset. Ideaalitulalla tarkoitetaan päämäärää, johon tarinassa pyritään (Kujala, 2007, 28). Jokaisessa tarinassa opiskelijoiden ideaalituloa kuvaa selvästi ideaaliseen opettajuuteen pääseminen, ajatus itsestä opettajana, jolla on kaikki ne ominaisuudet, joita ideaaliin opettajuuteen liitetään.

Analyysiyksikkönä toimivat kertomuksen muodossa olevat ajatuskokonaisuudet, sillä aineistoni on elämänkerrallinen ja koostuu juonellisista kertomuksista. Narratiivisen analyysin toteutin Tuomen ja Sarajärven (2009, 108-112) esittelemän aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia soveltaen luomalla pelkistämisvaiheen



jälkeen aineistostani ala- ja ylä- ja pääluokat. Tämän jälkeen yhdistelin luokituksia abstrahoimalla, tutustuin teoreettisiin käsitteisiin ja pyrin käsitteellistämään ja ymmärtämään ilmiötä teorian, sekä oman kokemukseni valossa päästen lopulta johdopäätöksiin.

Muodostin kunkin pääluvun pääkäsitteistä, jotka sain luokittelemalla kuhunkin pääkäsitteeseen liittyviä yläkäsitteitä. Yläkäsitteet taas vastaavat kutakin pääluokaa seuraavia alalukuja. Yläkäsitteet muodostin tätä ennen alakäsitteistä, jotka sain luokittelemalla portfolioista poimimani kertomukset yläluokkiin alkuperäisten lausumien muodostamia alaluokkia uudelleen järjestämällä.

Lukiessani aineistoa etsin sieltä narratiiveja, joissa puhuttiin opettajana toimimisen tavoista jossain muodossa. Tämä saattoi tarkoittaa opiskelijan puhetta kaikista opettajista yleisesti, omasta toiminnastaan opettajan tehtävissä tai jonkun muun henkilön toimintaa opettajana. Lisäksi etsin aineistosta ideaaliopettajan ominaisuuksien kuvauksia. Näitä lausumia oli kaikissa portfolioissa tasaisesti. Kunkin opiskelijan lausumat on kirjattu kaikkiin luokkiin, joissa ne esiintyvät, joten saman opiskelijan lausumia voi olla useassa eri yläluokassa.

## 4 Tarinoita opettajuuden lähtökohdista

Pedagogisissa portfolioissa opiskelijat kertovat elämästään ennen opettajankoulutukseen hakeutumistaan. Jokaisella opiskelijalla on jo koulutuksen alkuvaiheessa oman toiminnan lähtökohdat, joiden päälle he alkavat rakentaa jatkuvasti kehittyvää opettajuuttaan. Sitä voidaan kutsua myös pedagogiseksi käyttöteoriaksi, joka muuttaa muotoaan opettajuuden kehittyessä. Ennen omaa opettajakokemusta tai teoreettista tietoa, käsitykset ja käyttöteoria rakentuvat tutkimissani portfolioteksteissä monenlaisten elämäkokemusten ja eri elämänvaiheissa tehtyjen havaintojen varaan.

Oman opettajuuden lähtökohtia määrittävissä narratiiveissa opiskelijat pohtivat, millainen heidän käsityksensä on opettajuudesta. Tämän luvun kertomuksissa keskitytään pohtimaan sitä, mihin opiskelijoiden opettajuuskäsitykset perustuvat, sekä syitä heidän alalle hakeutumiseensa. Osa opiskelijoista rakentaa käsityksensä opettajan työstä enimmäkseen omien koulukokemustensa varaan, jotkut opiskelijat kertovat myös esimerkiksi omasta opettajan työtä tekevästä äidistään tai tehneensä opettajan sijaisuuksia ennen opettajankoulutukseen hakeutumistaan.

### 4.1 Lapsuusmuistot opettajuuskäsitysten takana

Opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen alkaa joidenkin kohdalla vasta luokanopettajakoulutuksessa, mutta jokaisella on sinne tullessaan vähintäänkin käsityksiä omasta opettajuudestaan sekä ennen kaikkea oma persoonallinen identiteetti, joka on kehittynyt aina varhaislapsuudesta asti. Ammatillinen kasvu ja kehitys ovat oppimista, jonka seurauksena opettajaksi opiskelevissa tapahtuu käyttäytymisen muuttumista ja tieteellisen ajattelun ja opettajaidentiteetin kehittymistä. Varhaiset käsitykset opettamisesta ja oppimisesta voivat olla muutoksen

ja kehityksen esteenä ja niiden refleктоiminen voikin auttaa opiskelijoita ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan uudella tavalla. (Väisänen & Silkelä 2000, 135.)

Aikaisemmat kokemukset opettajuudesta ovat muodostaneet opiskelijoille niin sanottuja ydinuskomuksia, joiden varaan he rakentavat koulutuksessa saamaansa uutta tietoa. Täten niitä ei voida unohtaa tärkeänä osana tulevia oppimisprosesseja. Nämä ydinkokemukset voivat olla myös omiin kokemuksiin perustuvia niin sanotusti virheellisiä opettajuuden toimintamalleja, joihin ei ainakaan enää nykyisin opettajankoulutuksella pyritä pääsemään (Walkington 2005, 56-57).

Chang-Kredlin ja Kingsleyn (2014, 34) Englannissa varhaiskasvatuksen opiskelijoille tehdystä tutkimuksesta ilmenee, että omaan lapsuudenaikaiseen opettajaan pyritään samaistumaan opettajaidentiteettiä muodostettaessa. Lisäksi toimiminen roolimallina omille oppilaille oli tutkimuksen kohteena olleille varhaiskasvatuksen opiskelijoille tärkeää. Chang-Kredlin ja Kingsleyn (2014, 34) mukaan opettajankouluttajien tulisi keskittyä kasvatusteorioiden ohella kouluttamaan opiskelijoita tuntemaan opettajien tunne-elämän kehittymistä, sillä heidän mukaansa opettajat suodattavat esitellyistä teorioista itselleen sopivat ja siirtävät ne käytäntöön nimenomaan tunneperäisesti.

Opettajana toimimisesta puhuttaessa kaikissa portfolioissa kuvataan yhden tai useamman kouluaikaisen opettajan merkitystä omaan opettajuuteen. Kouluaikaisista opettajista yleisimmin pohditaan alakoulun opettajia ja heidän merkityksensä oli joko esikuvallinen tai vastareaktion herättävä.

Esikuvallisesti toimineiden opettajien opettajuutta ihannoitiin kun taas osa opettajista herätti vastareaktion ja halun toimia toisin. Siinä missä yksi opiskelija kertoo kokeneensa opettajiensa toiminnan puhtaasti negatiivisena, on toinen jälkeenpäin kiitollinen lapsena ikävältä tuntuneistakin kokemuksista:

*Useilla tunneilla luokkakaverini pyysivät minulta apua mie-  
luummin kuin opettajalta. Tämä ai kuitenkin kaikille opet-  
tajille sopinut, vaan eräskin opettaja toistuvasti eleillään  
osoitti minulle hänen olevan luokassa neuvomista varten.  
Jälleen kerran sain mallin, jonka mukaan en ainakaan halua  
toimia. (Aapo)*

*Riita oli herttaiseen Kaisa-opettajaan verrattuna tiukka ja  
vaativa.- - Mieleeni ovat jääneet elävästi Riitan opettamilta  
luokilta hänen matematiikan tunneilta pitämänsä kertotau-  
lukokeet. Koepaperilla oli kerralla aina sata laskua.- - Muis-  
tan inhonneeni matematiikkaa, kertolaskuja, testejä ja jopa  
opettajaa hyvin syvästi. Myöhemmin ajateltuna olen hurjan  
kiitollinen pakollisista testeistä, sillä koen oppineeni kerto-  
taulut hurjan hyvin. (Heidi)*

Useimmat opiskelijat kertovat sekä positiivisista, että negatiivisista muistoistaan opettajiensa toiminnasta, mutta useimmissa teksteissä, kuten Benjaminin kohdalla, positiiviset kokemukset korostuvat oman toiminnan lähtökohtina.

*Osa omista opettajistani oli aidosti kiinnostunut aiheestaan  
ja sen opettamisesta, sekä sitä, opimmeko me oppilaat.  
Omassa opettajuudessani toivonkin, että saan pidettyä  
oman innostukseni asioihin yllä, jotta oppilaat pysyisivät in-  
nostuneina ja oppisivat paremmin. (Benjamin)*

Fannin mukaan omat hyvät opettajat ovat edesauttaneet hakeutumista opettajan uralle, kun taas Eevan kouluaikaiset, ei niin hyvät opettajat ovat olleet kimmokkeena hänen alalle hakeutumiseensa. Kumpikin heistä kertoo halunneensa jo

kouluaikanaan tulla opettajaksi. Myös Heidille osa lukio-opettajista oli ammatillisia esikuvia jo tuolloin hänen tietäessään haluavansa opettajaksi.

*Opettajan ammatista aloin haaveilla jo alakoulussa. - - Kiinnostukseni opettajan ammattia kohtaan on uskoakseni minua peruskoulussa ja lukiossa ohjanneiden opettajien ansiota. Tulevaisuudessa haluaisin olla heidän kaltaisensa opettaja. (Fanni)*

*Ns. Huonot opettajat ovat saaneet minut ajattelemaan, kuinka haluaisin opettaa tulevia sukupolvia paremmin, kun itseäni on opetettu. (Eeva)*

Oman opettajuuden lähtökohtia määrittävissä narratiiveissa kerrotaan omien kouluaikaisten opettajien lisäksi myös omasta vanhemmasta. Kahden opiskelijan portfolioissa kerrotaan omasta opettajana työskentelevästä äidistä. Diandra pitää äitiään ammatillisena esikuvanaan ja Aapo mainitsee äidin työn kautta selkiytyneen kuvan opettajan ammatista.

Erilaiset roolimallit ovatkin olennainen osa ammatillisen identiteetin muodostumisessa myös yliopisto-opintojen aikana. Roolimalleina voidaan pitää lapsuudesta tuttujen opettajien lisäksi myös esimerkiksi omia opiskelutovereita. Opettajaksi opiskeleville roolimallien löytäminen kuitenkin helppoa useisiin muihin aloihin verrattuna, sillä kaikilla on kokemuksia monenlaisista opettajista. (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 445.)

Omat kouluaikaiset kokemukset opettajuudesta määrittävät sitä, kuinka opiskelijat tulkitsevat tulevia kokemuksiaan opettajuuteen liittyen. Tämä vuoksi ne määrittävät myös opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja opettajuuden kehittymistä. Ojanen toteaa oppimisen olevan aina suhteessa yksilön aikaisempiin kokemuksiin, jotka ovat muovanneet ihmisen persoonan tietyntylaiseksi. Ihmisen persoona

kehittyy uusien kokemusten tuomien rakennusaineiden myötä; pelkät kokemukset eivät kuitenkaan riitä ammatillisen kasvun saavuttamiseen, vaan niitä tulee myös reflektoida. (Ojanen 2006, 97-98).

## 4.2 Kutsumus lähtökohtana opettajuuteen

Opettajuuden lähtökohtia määrittävissä narratiiveissa mainitaan myös kutsumus opettajan työhön. Kutsumus-termiä käyttää vain yksi opiskelija, mutta kaksi muutakin kertoo halunneensa aina opettajaksi. Kaksi opiskelijaa ei mainitse portfoliossaan ajatuksiaan asiasta. Sen sijaan kolme opiskelijaa ei ole pyrkinyt luokanopettajakoulutukseen heti lukion jälkeen, vaan he ovat kokeilleet jotakin muuta opiskelupaikkaa ensin.

*Uskon vahvasti, että opettajan työ on kutsumusammatti. Itse hain yliopistoon kolme kertaa, ennen kuin pääsin lukemaan tahtomaani alaa. (Heidi)*

*Lapin yliopisto oli minulle se ainoa paikka, jonne oikeasti halusin opiskelemaan. Olin varautunut, että jos en pääsisi ensimmäisellä kerralla sisään, suorittaisin avoimen yliopiston kursseja välivuoden aikana. (Eeva)*

Ymmärrän portfolioteksteissä tuotetun kutsumusopettajuuden niin, että opettajakoulutukseen ollaan valmiita hakemaan niin monta kertaa, että sinne päästään, sillä halu alalle on niin kova. Kutsumus on usein herännyt jo omina kouluaikoina. Kutsumusopettajuutta voidaan pitää terminä vanhentuneena, sillä jo toisen maailmansodan jälkeen alettiin kutsumusopettajuuden sijaan puhua opettajapersoonasta virallisissa yhteyksissä (Vuorikoski, Räsänen 2010, 67-68).

Tuolloin opettajan ammattiin sosiaalistamisessa alettiin tuottaa niin sanottua myyttistä opettajakäsitystä pehmeiden arvojen vallatessa tilaa tiukasti kristilliseen moraaliin ja siveellisyyteen sitoutuneilta opettajuuskäsityksiltä. Opettajista pyrittiin kasvattamaan mallikansalaisia, jollaisia myös heidän oppilaistaan tulisi tulevaisuudessa kasvaa. Tavoiteltavaan opettajapersoonaan kuului empaattisuus ja oppilaiden tarpeista huolehtiminen. Kasvattajan kutsumuksen sijaan sitoutuminen koulun tavoitteisiin ja instituutioon valtakunnallisten opetussuunnitelmien kautta oli 1960-luvulta alkaen opettajuudesta puhuttaessa vallitseva käsitys. 1970-luvulla opettajankoulutukseen alettiin valita opiskelijoita motivaation perusteella ja esimerkiksi ulkoisista terveen ruumiin vaatimuksista vähitellen luovuttiin. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 67-68.)

Puolet opiskelijoista kertoivat kouluttautuneensa toiseen ammattiin ja olleensa myös työelämässä ennen opettajankoulutukseen hakeutumistaan. Vain yksi opiskelija tuli portfolionsa mukaan koulutukseen suoraan lukiosta ja kahdella oli välivuosi- tai vuosia, joiden aikana he kävivät joko armeijan ja/tai tekivät opettajan sijaisuuksia. Yksi opiskelija ei mainitse asiaa, joten luokanopettajakoulutus on todennäköisesti hänen ensimmäinen koulutuksensa, mutta en voi olla tästä varma.

Opiskelijat, joilla on jo aikaisempi koulutus tai työkokemusta pitivät sitä tietynlaisena välivaiheena ja henkilökohtaisen kasvun aikana, mutta eivät välttämättä missään vaiheeksi lopulliseksi tarkoitettuna ammattina, kuten he opettajuuden kokevat.

*Viihdyin matkailun tarjoamien haasteiden parissa, mutta ajattelin sitä välivaiheen ammattina ja suunnittelin koko ajan lähteväni opiskelemaan lisää. (Fanni)*

Benjamin kertoo hakeutuneensa lukion jälkeen silloin kiinnostavimmalta tuntuimmalle alalle kun taas Fanni kertoo hakeneensa jo silloin luokanopettajakoulutukseen, mutta päätyneensä toiselle alalle, koska ei päässyt sisään. Harva kuitenkaan antaa viitteitä siitä, mikä sai heidät vaihtamaan alaa ja hakeutumaan juuri

opettajiksi. Sen sijaan ensimmäiseksi ammatikseen opettajaksi opiskelevista useampi sanoo aina tienneensä halunneensa kyseiseen ammattiin.

Opettajuuden lähtökohtia määrittävät tarinat on kirjoitettu luokanopettajakoulutuksen alkuvaiheissa, sillä ensimmäisenä portfolioon liittyvänä tehtävänä opiskelijoilla oli kirjoittaa muun muassa omasta taustastaan ja koulutukseen hakeutumisen syistä. Reflektio on näissä tarinoissa lähes yksinomaan teknistä Kemmisin (1985, 142) reflektion tasojen jaotteluun perustuen. Asioita kuvaillaan omasta näkökulmasta ja jos niille annetaan perusteluja, ne ovat vähäisiä ja yksipuolisia.



## 5 Tarinoita opettajan työtodellisuudesta

Omaa opettajuutta pohdittiin portfolioissa jokaisen opetusharjoittelun jälkeen ja silloin kirjoitettiin paljon opettajan työn eri ulottuvuuksista. Ammatillisen identiteetin kehittymiseen kuuluu työn eri puolten tiedostaminen ja omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen suhteessa niihin. Opettajan työnkuva-pohdintaan liittyi myös kasvatus- ja opetustehtävän välisen suhteen arvioiminen, sekä joidenkin opettajan työhön liittyvien asioiden kokeminen tärkeiksi ja toisten merkityksettömmiksi. Erilaiset opettajan työhön kuuluvat asiat koettiin myös joko haastavina, helppoina, epämieluisina tai mieluisina riippuen opiskelijasta. Tässä luvussa kerroon opiskelijoiden opettajan työnkuvaan liittyvistä käsityksistä.

Opiskelijoiden kertomuksissa myös opettajan työnkuvan laajuutta pohditaan ja se herättää sekä oman riittämättömyyden kokemuksia että pohdintaa työn prioriteeteista. Opiskelijat pohtivat, mitä he pitävät kaikkein tärkeimpänä opettajan lukuisista velvollisuuksista ja mitkä ovat asioita, joita opettajan työssä ei voida laiminlyödä.

### 5.1 Eriyttäminen

Opetuksen eriyttämisen merkitys on opiskelijoiden mielestä suuri. Vaikka eriyttäminen on asetettu tavoitteeksi joissain harjoitteluissa ja epäilemättä siitä on puhuttu paljon koulutuksessa, on se taito, jonka tarpeen ja merkityksen tulevalle työlleen opiskelijat ovat huomanneet myös käytännössä.

*Mielestäni oli haastavaa eriyttää opetusta ja keksiä eritasoisille oppilaille erilaisia tehtäviä. Luokan- ja oppilaantuntemus olivat ainakin harjoittelun alkuvaiheessa sen verran pintapuolisia. (Benjamin)*

Naukkarinen (2004, 61) on tutkinut opettajankoulutuslaitoksen kehittämistä inklusion ja osallistavan kasvatuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa yliopisto-opettajat eivät itse käytä riittävästi yhteistoiminnallisia työtapoja, eikä erilaisia oppijoita huomioida riittävästi. Tämä merkitse sitä, että opiskelijat eivät saa tässä-kään vaiheessa oppijalähtöistä mallia toimia opettajana. Näin ollen on vaarana, että he toteuttavat opettajakeskeisempää omilta kouluajoiltaanakin tuttua toimintatapaa työelämäänsä siirtyessään. Yliopistokoulutuksesta saatava malli voisi vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan omien oppilaidensa kanssa aikaisempia malleja korjaavasti, mikäli siinä huomioitaisiin uuden opetussuunnitelman ajatus oppilaslähtöisyydestä.

Erilaisten oppimistyylien huomioiminen on yksi osa oppilaiden osallistamista, ja osoitus oppilaiden heterogeenisyyden huomioimisesta. Opiskelijat kertovat toteuttaneensa tätä muun muassa erilaisia opetusmenetelmiä vaihtelemalla. Näistä mainitaan esimerkiksi osallistava opettaminen.

*Henkilökohtaisista oppimistyyleistä en harjoittelun aikana saanut kovin hyviä kuvia ja siitä johtuen pyrinkin jollain tunneilla painottamaan esimerkiksi visuaalista puolta ja toisilla tunneilla painuin kinesteettiseen puoleen. Ajattelin näin tarjoavani jokaiselle jotain. Tämä on kuitenkin osa-alue, johon tarvitsen vielä lisäharjoitusta ja joka itseasiassa on jäänyt kovasti kiinnostamaan. (Fanni)*

## 5.2 Arviointi

Eriyttämisen ohella arviointi esiintyy opiskelijoiden opettajan työnkuvaan liittyvässä reflektoinnissa. Arviointia pidetään vaikeana, ja joidenkin mielestä myös epämieluisana osana opettajan työtä. Arvioinnin merkitys myös kyseenalaistetaan, sillä liian arviointiin keskittymisen pelätään vaarantavan opetuksen ja oppimisen laatua.

*Oppilaiden arviointi on itselleni vielä hyvin muotoutumaton vaihe, vaikka olenkin pohtinut sitä yliopistossa paljon. Koen, että opetussuunnitelman yhdistäminen omiin ajatuksiin on hieman ongelmallista. Ensisijaisesti haluan, että oppilasarviointi olisi kannustavaa. Toisekseen pidän tärkeänä sitä, että koulussa ei olla arviointia varten, vaan elämää varten.*  
(Aapo)

*Oppilaiden arviointi on varmaankin yksi vaikeimmista tehtävistä, joita opettajilla on. Ainakin itselle tuntui todella hankalalta tehtävältä arvioida edes viittä oppilasta, joiden arviointi kuului harjoittelun tehtäviin.* (Eeva)

Opettajan työhön liittyvällä arviointitehtävällä voidaan tarkoittaa oppilasarvioinnin lisäksi myös opettajan oman työn arviointia. Hilpelä (2004, 443) kirjoittaa artikkelissaan opettajan työn ohjautumisesta markkinatalouden palvelukseen, mikä merkitsee muutosta perinteiseen opettajan työnkuvaan. Hänen mukaansa opettajilta odotetaan yhä enemmän tulosvastuullisuutta uusliberalistisessa yhteiskunnassa, mikä näkyy oppilaiden tasapäistämisenä. Pahimmillaan opettaja voikin kokea suoriutumispaineita, jotka voivat johtaa siihen, että koulussa opiskellaan vain testejä varten. Vaarana on koko koulutyön ja -kulttuurin kaventuminen; opettajan huomion keskittyessä pelkkiin oppimistuloksiin esimerkiksi moraalikasvatus ja sosiaalisten taitojen kehittäminen jäävät helposti toissijaisiksi.

Vuorikoski ja Räsänen pohtivat onko opettajilla mahdollisuutta työnsä yhteiskunnallisten ehtojen ja yhteyksien kriittiseen tarkasteluun ja kuuluuko se ylipäättään osaksi heidän ammatillista rooliaan. Heidän mukaansa ajatus kutsumusopettajuudesta karsii pois traditioita vastustavat ihmiset tasapäistäen ammattikuntaa. Pidättäytyessään koulutuspoliittisista keskusteluista opettajat jättävät oman ammattikuvansa määrittelytyön muille ja hyväksyvät siten vallitsevan tilanteen. (Vuorikoski & Räsänen 2010, 78-80.)

### 5.3 Opettajan kasvatusvastuu

Kosunen ja Mikkola (2001, 481) näkevät yhteiskunnallisten suurten rakenteellisten ja taloudellisten muutosten vaikuttavan opettajan työhön, jolloin on entistä tärkeämpää muistaa sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen tärkeys opettajan työn olennaisena osana. Opettajana oleminen on heidän mukaansa aina samalla kasvattajana olemista. Tulevaisuudessa, entistäkin tärkeämpi kasvatuksellisen ja sosiaalisen vastuun kantaminen edellyttää opettajilta myös valmiutta yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kasvatuksen kysymyksissä, minkä tulisi myös näkyä opettajankoulutuksen kehityksessä. (Kosunen & Mikkola 2001, 482.)

Myös portfolioteksteissä oppilaiden kasvattaminen koetaan hyvin tärkeänä osana opettajan työtä ja myös keinoja sen toteuttamiseen pohditaan.

*Opettajan tulisi ensisijaisesti antaa oppilaille hyvää opetusta ja vanhempien kasvattaa lapsiaan, jotta heillä olisi jonkinlaiset käytöstavat ja arvostus vanhempia ihmisiä kohtaan jo kouluun tullessaan. (Benjamin)*

*Opettajan rooli on mielestäni suuri oppilaiden turvallisuuden ja sitä kautta oppilaiden hyvinvoinnin rakentajana. Opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksen rakentaminen auttaa mielestäni hyvän ilmapiirin saavuttamisessa. -- Oman haasteensa loi järjestyksen ylläpito, jolloin aina ei voinut olla miellyttävä vaan joutui olemaan aika jämmäkkänä (Benjamin)*

Atjosen (2004, 163) mukaan opettajien tulee aina mahdollisuuksien rajoissa puutua vaikeuksiin, joita oppilaat kohtaavat, sillä ne jäävät harvoin koulun ulkopuolelle ja vaikuttavat myös oppilaan koulunkäyntiin. Opettajan ei tulisi koskaan jättää käyttämättä mahdollisuutta olla tuki ja turva sitä tarvitsevan oppilaan elämässä. Atjonen peräänkuuluttaa myös kasvattajien keskinäistä yhteistyötä ja johdonmukaisuutta esimerkiksi rajojen asettamisen suhteen. Opettajan tehtävä ei ole antaa vanhemmille valmiita vastauksia kasvatuskysymyksissä, mutta molempuolinen tiedonkulun avoimuus helpottaa kaikkien elämää.

Kasvatusvastuun ottaminen voi tuntua vieraalta opettajaopiskelijoille opintojen aikana, sillä siitä ei välttämättä ole lainkaan käytännön kokemusta. Atjosen (2004, 157) mukaan opiskelijoille tulisikin tarjota mahdollisuuksia myös kasvatusvastuun ottamiseen opintojen aikana, jotta hieman pelottavaltakin tuntuvaan asiaan voitaisiin tutustua ohjatussa ympäristössä turvallisesti.

Opettajan opetustehtävän ja kasvatustehtävän suhde määrittyy opettajien kertomuksissa monin tavoin. Osan mielestä niin opetus- kuin kasvatustehtävä ovat yhtäläillä tärkeitä opettajan työn osa-alueita, kun taas osan mielestä kasvattaminen on enemmän kodeille kuuluvaa toimintaa. Kuitenkin useimmat painottavat nimenomaan kasvatustehtävän merkitystä opettajan työlle. Lisäksi nippelitiedon opettamisen tarve kyseenalaistetaan ja esimerkiksi tiedonhankintataitojen opettamista peräänkuulutetaan, onhan nykysin niin monia lähteitä tiedon äärelle.

*Mielestäni on ehdottoman tärkeää kasvattaa lapsia elämää varten; ne aiheisällöt mitä koulussa opetetaan, ovat toisarvoisia. Tärkeämpää on oppia esimerkiksi työskentelemään toisten kanssa, tekemään kompromisseja, käyttäytymään kunnioittavasti toisia ihmisiä kohtaan, sekä suhtautumaan tietoon kriittisesti. (Diandra)*

*Tärkeintä on mielestäni oppia nimenomaan kasvattamaan oppilaita selviämään muuttuvan maailman pyörteissä, englannin kielen epäsäännöllisten verbien taivutukset ja ekosysteemin ravintoketju tulevat tuki siinä rinnalla. (Aapo)*

Metakognitiivisten taitojen opettaminen ja oppilaiden ajattelun ruokkiminen, sekä tietotekninen osaaminen ovat opiskelijoiden silmissä tämän päivän juttuja, joiden opettamista useimmat haluavat tulevaisuudessa painottaa. Metakognitiiviset taidot eivät kehity ilman niitä kehittäviä oppimistoimintoja. Jotta voitaisiin edistää opiskelijoiden reflektiivistä ajattelua ja metakognitiivisia strategioita, tulee opiske-  
lijoille järjestää niitä mahdollistavia oppimistilanteita. Metakognitiolla tarkoitetaan tietoisuutta omasta oppimisesta ja kognitioista sekä kykyä ohjata näitä tietoisesti. (Väisänen & Silkelä 2000, 142, 146.)

## 5.4 Opettajaksi oppilaita varten

Omaa toimintaa opettajana pyritään useimpien tarinoiden mukaan suuntaamaan nimenomaan oppilaiden tarpeita palvelevaksi. Vanhempien ja muiden opettajien miellyttämistä pidetään toissijaisena. Opetussuunnitelman roolista ollaan montaa mieltä. Sen noudattamista pidetään lain vuoksi tärkeänä, mutta käytännössä moni kokee oppikirjat helpommaksi välineeksi suunnitella opetusta.

Myös palautteessa oppilaiden sanaa arvostetaan ja opiskelijat kokevatkin haasteena harjoitteluiden lyhyiden oppilaantuntemuksen kehittymisen kannalta, mikä ilmenee myös eriyttämisen haasteina.

*Uskon, että oppilailta tulee ihan suoraan palautetta, että mikä toimii tai mikä ei. (Eeva)*

*Mielestäni oppilaiden kautta pystyy hyvinkin helposti huomaamaan miten esimerkiksi yksittäinen tunti meni. Jos olet*

*hyvin valmistautunut ja miettinyt tunnin kulkua se mielestäni usein näkyy oppilaiden keskittymisenä opetukseen. (Greta)*

Laineen mukaan opettajaksi kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa, ja on yksilöllistä, mitkä tahot vaikuttavat yksilön kehitykseen missäkin määrin. Kuitenkin oppilaat ovat erittäin merkittäviä vuorovaikutteisen reflektion osapuolia kaikkien opiskelijoiden tapauksessa. (Laine 2004, 24.)

Laine (2004, 24) jakaa reflektio -käsitteen toimintaa välittömästi suuntaavaan tilannereflektioon ja jälkeinpäin omaa toimintaa tarkastelevaan kehitymisreflektioon. Reflektiosta tulee vuorovaikutuksellista, kun siihen sisältyy reaktiivisuus muiden ajatuksille. Vuorovaikutuksellinen reflektio mahdollistaa myös toisten tarpeiden ymmärtämisen, mikä opettajan työn kannalta merkitseekin ennen kaikkea vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

## 5.5 Työssä jaksaminen

Opettajuuden kokonaisvaltaisuutta kuvataan useissa narratiiveissa. Osa opiskelijoista pohtiikin omaa jaksamistaan ja henkistä kuormittumistaan tulevassa työssään. Asian tiedostaminen toisaalta jo auttane, kuten Aapo pohtii. Aapon tekstissä kiteytyy myös ajatus opettajuudesta elämäntapana.

*Työssä minua auttaa jaksamaan päivien monivaiheisuus ja etenkin positiivinen yllätyksellisyys. Näen työssäjaksamisen ehtona myös rikkaan vapaa-ajan ja myönteisen työilmapiirin, sekä koulun työntekijöiden välisen tuen. (Greta)*

*Erityisesti lasten avulla opettajat jaksavatkin työssään, vaikka aina tältä ei tuntuisi. (Aapo)*

Luokanopettajien työssäjaksamista ovat tutkineet muun muassa Webb, Vulliarny, Sarja, Kimonen, Nevalainen ja Hämäläinen (2004, 35-59) suomalaisten ja englantilaisten opettajien kokemien työn paineiden, palkitsevuuden ja työssä pysymisen näkökulmasta. Myös heidän tutkimuksensa osoittaa, että valtaosa opettajista haluaa tehdä työtään lasten takia. Kaksi muuta viihtyvyyttä ja jaksamista lisäävää tekijä ovat tutkimuksen mukaan juuri suomalaisilla luokanopettajilla opettajan työn autonomia, sekä hyvät henkilösuhteet, joista jälkimmäinen esiintyi myös esimerkiksi Gretan portfoliotekstissä. Sen sijaan autonomisuutta ei tuoda portfolioissa esille työssäjaksamista tukevana ominaisuutena. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi se, että vaikka muun muassa monipuolisten työmuotojen ja oman luovuuden käytön mahdollisuudet koetaan autonomiaksi, voidaan ne kokea myös vaatimuksena yltää jatkuvasti kekseliäämpiin ratkaisuihin.

Opettajan työhön nähdäänkin kuuluvan myös oman mukavuusalueen ylittäminen, sillä opettajan ei katsota voivan opettaa vain itselleen helpoimmalla tuntuvilla tavoilla vaan oppilaiden heterogeenisyys huomioiden. Myös ohjeiden anto, havainnollistaminen ja motivointi nähdään asioina, joita tulee suunnitella etukäteen, jotta ne onnistuvat varsinkin alkuvaiheessa. Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen on myös asia, jota useampi opiskelija pohtii kertomuksissaan.

*Suunnittelen tunneille eri tyyppistä tekemistä, mutta motiivointia tehtävien tekemiseen voisin miettiä tarkemmin. (Greta)*

*Luokan ulkopuolelta löytyykin yleensä paremmin arkielämään kytkeytyvä toiminta, jota voidaan hyödyntää. (Aapo)*



Myös Webbin, Vulliamyn, Sarjan, Kimosen, Nevalainnen ja Hämäläisen (2004, 41, 44) mukaan niin suomalaiset kuin englantilaisetkin luokanopettajat pitävät oppilaiden motivointia ja oppimisen tukemista yhtenä luokanopettajan tärkeimmistä tehtävistä. Sen sijaan kuormittavina tekijöinä pidetään turhalta tuntuvia paperitöitä, kuten itsearviointilomakkeita, jotka tulee täyttää vielä muiden töiden päälle. Itse opetustehtävä ei aiheuta uupumusta muiden, sen päälle tehtävien töiden ta-  
voin.

Opettajaopiskelijat tiedostavat tarinoissaan työssäjaksamisensa riskitekijöitä, mikä osoittaa kykyä reflektoida omaa työssäjaksamistaan aikaisempien kokemusten pohjalta. Kriittisen reflektion tasolle pääsy vaatii toiminta- tai ajattelutapojen muutosta, jota esiintyy seuraavassa työssäjaksamispohdintojen yhteydessä.

*Pelkään itse, että ensimmäiset työvuodet vie mukanaan ja koen itseni riittämättömäksi, mikäli en ole koko ajan saatavilla. Tunnistan myös itsessäni pienen suorittajan. -- -- Syventävän harjoittelun aikana asetin itselleni tavoitteen vähentää oppituntikohtaista suunnittelua. Koen onnistuneeni tässä hyvin.-- --Sain harjoittelun aikana pidettyä kiinni niistä jutuista, jotka parantavat jaksamistani ja hyvinvointiani.*  
(Heidi)

Opettajan työtodellisuustarinoissa reflektiota esiintyy kuitenkin enimmäkseen tulkinallisella tasolla. Poikkeuksena tästä toimii Heidn tarinan lisäksi esimerkiksi Aapon kriittinen reflektio arvioinnin merkityksestä kertovassa tarinassa. Opiskelijoiden arvioidessa opetuksensa onnistuneisuutta peilaamalla sitä oppilaiden reaktioihin opiskelijat eivät esimerkiksi perustele, kuinka heidän toimintansa on muuttunut saadun palautteen myötä, minkä vuoksi reflektio ei ole kriittistä vaan jää Kemmisin (1985, 142) reflektion tasojen luokituksessa tarkasteltuna tekniselle ja tulkinalliselle tasolle.

## 6 Tarinoita persoonallisesta kasvusta

Jokaisen opiskelijan yksilöllisistä lähtökohdista riippumatta kukin kulkee muodollisesti saman tien luokanopettajakoulutuksessa, joskin jollakin siihen menee useampi vuosi kuin toisilla. Tietyt asiat tulevat jokaisen opiskelijan eteen, mutta kukin kokee ne omalla tavallaan, sillä opinnot edellyttävät esimerkiksi harjoitteluihin osallistumista. Opiskelijat pohtivat portfolioissaan harjoitteluiden jälkeen harjoitteluiden aikaista toimintaansa. Opettajana toimimisesta puhuttaessa nousevat oman toiminnan lähtökohtiin liittyvien kertomusten ohella esille opettajan toiminnan periaatteisiin ja perusteluihin liittyvät tarinat. Näihin kuuluvaksi luokittelin kertomukset, joissa opiskelijat pohtivat oman toimintansa tarkoituksperiä, jotka liittyvät myös opettajien vaalimiin arvoihin. Opiskelijat kuvaavat omaa toimintaansa haasteiden ja toisaalta onnistumiskokemusten värittäminä narratiiveina.

Tässä luvussa kuvaan kertomuksia, joissa opettajuutta tarkastellaan oman toiminnan kautta. Omaa toimintaa arvioidaan esimerkiksi suhteessa palautteeseen ja muiden ihmisten odotuksiin, sekä onnistumisen- ja epävarmuuden tunteisiin. Lisäksi opiskelijoiden toimintaa ohjaavat heidän henkilökohtaiset arvonsa ja uskomuksensa, joiden vaikutusta opetustyölle ei tule salata.

### 6.1 Opettajan omat arvot ja opettajuus

Opettajien omat arvot ovat yhteydessä siihen, mitä asioita he pitävät työssään tärkeinä. Yhden opiskelijan portfolioissa on pohdintaa omien arvojen tuomisesta opetukseen, sekä niiden tiedostamisen merkityksestä. Sitä, mitä nämä arvot ovat hänen kohdallaan, ei suoraan mainita.

*Jos työhön ei tuo mukanaan inhimillistä puolta, opetuksen kasvatuksellinen puoli heikentyy. Opettajan oma arvomaailma tulee näkyviin erityisesti ristiriitatilanteissa ja opettajan*

*on ehdottomasti pysähdyttävä välillä arjen kiireiden keskellä ja pohdittavia omia arvojaan ja käyttöteoriaansa kriittisesti. (Greta)*

Raehalmeen mukaan myös opettajalla on vastuu niistä arvoista, joita oppilaat omaksuvat. Hän näkeekin opettajan kasvattajana ja siten vallan käyttäjänä, jonka eettinen vastuu on suuri (Raehalme 2009, 82). Ihmisen persoonallisessa toiminnassa vaikuttaa hänen kasvuympäristöstään saamansa arvot, joihin hän on soisiaalistunut. Näitä usein tiedostamattomia ajatusmalleja tulisi pyrkiä kyseenalaistamaan, jotta niiden vaikutus toimintaamme ei olisi harkitsematonta. (Ojanen, 2006, 90.)

Uskomukset ovat myös osa opettajien todellisuuskäsitystä, ja ne liittyvät heidän haluunsa toimia tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. Uskomukset syntyvät kokemusten seurauksena ja ne ovat usein tiivistyneinä ja integroituneina käyttäytymistä ohjaaviksi skeemoiksi ja käsityksiksi, joiden vaikuttavuus ja pysyvyys vaihtelevat. (Väisänen & Silkelä 2000, 134.)

Niemen (2006, 92-93) mukaan opettajan työn eettisyys perustuu paitsi ammatilliseen tietotaitoon, myös arvo- ja normipohjaan, jotka ovat molemmat yhtälailla tärkeitä. Opettajan on tehtävä työssään eettisiä valintoja paitsi opetusmenetelmiin ja oppisisältöihin liittyen, myös liittyen oppilaiden ja kollegoiden kohtaamiseen. Opettaja onkin itse myös eettisessä vastuussa ammatillisesta kehittämisestään, sillä siihen liittyy useita arvovalintoja.

Opettajan työtä määrittävä opettajan käyttöteoria muodostuu Väisäsen ja Silkelän mukaan uskomuksista, joiden varassa opettaja tekee työtään. Opiskelijoiden oman oppimisprosessin ymmärtäminen voi täten edistää ajattelun kehittymistä ja mielekkäiden päämäärien asettamista. Opiskelijoiden käsitysten muuttamiseen tosin liittyy eettisiä ongelmia jos ajatuksena on että kouluttajilla on ”oikeat” uskomukset, arvot ja näkemykset, joita kohti opiskelijoiden tulisi pyrkiä. Silkelä ja Väisäsen kyseenalaistavatkin kouluttajien oikeuden opiskelijoiden muuttamiseen jonkin mallin mukaisiksi. Tieteellisen ajattelutavan ja pedagogisen näkemyksen

kehittämisen opettajankoulutuksessa tulisikin edellyttää opiskelijan ennakkokäsitysten ja uskomusten tutkimista, jonka luomalle pohjalle opiskelijan taitojen kehittyminen voidaan rakentaa. Opettamaan opittaisiin näin ollen kriittisen itsereflektion avulla. (Väisänen & Silkelä, 2000, 148)

## 6.2 Palaute toiminnan jarruna ja vahvistajana

Omasta opettajuudesta saatua palautetta tarkastellaan harjoittelukokemusten kautta. Palaute on vertaispalautetta ja ohjaavan opettajan antamaa palautetta, sekä jo aiemmin mainittua oppilailta saatua palautetta. Palautteen saaminen koetaan pääasiassa positiivisena asiana ja moni kokee, että omat ja muiden käsitykset itsestä opettajana ovat hyvin yhteneviä. Tällöin opiskelijan ei tarvitse pyrkiä näkemään itseään muiden silmin.

*Sain palautetta, joka keskittyi opettajuuteeni, opettajapersoonaan ja tapaan olla läsnä. Sen palautteen merkitys oli minulle korvaamatonta, ja avasi jollain tapaa niitä lukkoja, joita minulla oli ollut opettajaidentiteettini kanssa. Hyvän palautteen saaminen lämmitti erityisesti siksi, että ohjaava opettaja oli sellainen, jota arvostin alusta alkaen. (Diandra)*

Kaksi opiskelijaa kuitenkin kokee, että heidän tuli toisinaan mukautua liikaa ohjaavan opettajan odotuksiin ja toimia tavalla, jota he eivät kokeneet omakseen. Tämä on saattanut osaltaan vaikeuttaa heidän ammatti-identiteetin kehittymistä, joskin on myös varmasti herättänyt heidät pohtimaan sitä.

*Ehkä hieman negatiivisena pointtina huomasin, että joskus tuntui jopa siltä, että saadakseni positiivista palautetta, en*

*voinut olla oma itseni opettaessani, vaan minun tuli muokata olemistani enemmän samanlaiseen suuntaan kuin ohjaavalla opettajalla (esimerkkinä erityisesti kenttäharjoittelu). Siksi minulla on ehkä hieman ristiriitaiset tuntemukset siitä, että millainen minä itse oikeasti olen opettajana. Ehkä minun olisi pitänyt vain rohkeasti olla oma itseni ja tehdä niin kuin itse toimisin, mutta rohkeus ja jaksaminen eivät riittäneet. (Eeva)*

Palautteen saaminen kollegoilta ja ohjaavalta opettajalta antavat parhaimmassa tapauksessa opiskelijalle hänen kehityspotentiaalinsa käyttöön. Kun palaute ei ole rakentavaa tai siitä ollaan eri mieltä, voi Laineen mukaan olla kyse jännitteestä ulkoisen ja sisäisen todellisuuden välillä. Mikäli jännite ei johda opiskelijan oman ajattelu muuttumiseen, se voi myös vahvistaa opiskelijan omaa ajattelua defensiivisesti. (Laine 2004, 24.)

Ohjaavan opettajan persoonalla ja tavalla antaa palautetta on merkitystä sille, tapahtuuko opiskelijan ajattelussa vuorovaikutuksellista reflektiota. Palautteella voi tukea opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä, mutta myös estää kehitystä. Tällöin kommunikointi ei kohtaa, mikä voi ilmetä sanallisen puolen lisäksi esimerkiksi ilmeissä, eleissä tai kiinnostumattomuudessa. (Laine 2004, 23.)

Ohjauksen ja palautteenannon tulisi olla lisäksi opiskelijan persoonan ja lähtötason huomioivaa, sillä jos häneltä vaaditaan enemmän, kuin mihin hänen sen hetkiset taitonsa riittävät, voi seurauksena olla stressaantuminen ja ylikuormittuminen (Ruohotie 2004, 37).

Arkipäiväinen osallistuminen mielekkäisiin tilanteisiin koostuu Mezirowin mukaan odotustottumustemme muodostamista kyvyistä ja dispositioista. Tapahtumien tulkinta vaatii aina vuorovaikutusta tottumustemme kanssa, jotta kokemus voisi ainoastaan vahvistaa odotuksiamme. Kokemuksen ollessa liian outo tai uhkaava totuttuihin ajatusmalleihin ja oppimistapoihin nähden, turvaudutaan usein sen

poissulkemiseen tilanteen tulkinnan helpottamiseksi. (Merizow 1995, 21.) Luokanopettajaopiskelijoille näin voi käydä jos harjoitteluissa saatu palaute edellyttää opiskelijaa toimimaan ristiriidassa tottumustensa kanssa. Jotta näin ei kävisi, tulisi ohjaavan opettajan olla tietoinen opiskelijan aikaisemmista opetuskokemuksista ja opiskelijan kyvystä kehittää itseään saadun palautteen avulla.

### 6.3 Itsensä vertaaminen muihin – opettajuus kriisissä

Vertaisarviointi saattaa aiheuttaa myös opiskelijoissa itsensä vertaamista muihin opiskelijoihin tai opettajiin. Tämä voi olla luonnollinen osa omaa ammatillista kehittymistä, mutta voi liiallisuuksiin mennessä myös hankaloittaa oman persoonallisen opettajuuden löytämistä, mikäli pyrkii liikaa ottamaan vaikutteita muilta. Opettajan työstä voikin tulla todella kuormittavaa, mikäli sitä tehdessä ei ole oma itsensä.

*Vaikka tiesin olevani hyvä opettaja, ajattelin, että se ei ole minua varten. Ajattelin, että en ole sellainen, kuin opettajat ovat.*  
(Diandra)

Ihmisellä on usein käsitys siitä, millaisena muut hänet näkevät ja hänen minuitensa toteutuukin osittain ulkoisen maailman ehdoilla, mikäli hän omaksuu nämä käsitykset osaksi identiteettiään. Näiden mielikuvien erottaminen olemassa olevasta minästä on kuitenkin tärkeää, jotta ihminen voi hallita ja hyödyntää sitä eteenpäin vievänä voimana ulkoapäin tulevien paineiden edessä (Laine 2004, 29-30).

Luokanopettajakoulutuksen haasteena voidaan pitää epävarmuuden hallinnassa tarvittavien valmiuksien antamista opiskelijoille. Opiskelijoiden tulisi kehittää valmiuksiaan itsenäisiin valintoihin ja muutosten hallintaan. Postmodernin yhteiskunnan mukanaan tuoma kulttuurinen ja poliittinen muutos onkin lisännyt opettajien vastuuta työstään entisestään. (Kiviniemi 2000. 32-33.)

## 6.4 Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset opettajuuden vahvistajana

Osa opiskelijoista kokee kertomuksissaan jatkuvasti olevansa menossa eteenpäin omassa opettajuudessaan, kun taas joillain on myös epäilyksen hetkiä oman opettajuutensa suhteen, eikä sitä aina koeta pelkästään valoisana.

*Harjoittelu päättyi ja tunne oli, että tuleekohan minusta ikinä opettajaa. (Camilla)*

*Tuntui, että olen umpikujassa jakson suunnitelmien kanssa.  
– Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut järkevää tukeutua ohjaavaan opettajaan enemmän. (Benjamin)*

Opettajan työssä riittämättömyyden ja epäonnistumisenkaan tunteet eivät ole vieraita, sillä aina voisi tehdä vielä enemmän ja paremmin. Tämä vaikeuttaa myös työn ja vapaa-ajan erottamista toisistaan (Viskari 2009, 146). Negatiiviset tunteet ovat Timostsukin ja Ugasteen (2010, 1568) mukaan väistämätön osa opettajaopiskelijoiden kokemuksissa, minkä vuoksi heidän tulisi saada enemmän tukea tunteidensa käsittelyyn.

Ihmiset, jotka uskovat omien taitojensa kehitykseen, asettavat itselleen muutokseen tähtääviä oppimistavoitteita, jotka edistävät heidän ammatillista kehittymistään. Tähän on yhteydessä myös oppimismotivaatio, joka on voimakkaampi niillä, joilla on positiivisia kokemuksia juuri koulutuksesta, sekä käsitys omista heikkouksista ja vahvuuksista. (Ruohotie 2002, 55.) Tämäkin käsitys usein rakentuu koulutuksessa.

Onnistumisen kokemukset syntyvät usein haasteiden selättämisestä, mikä lisää motivaatiota entisestän, sekä kohentaa ammatillista identiteettiä ja omanarvon tunnetta. Sen sijaan epäonnistumiset voivat synnyttää negatiivisia emootioita, joilla on päinvastainen vaikutus. (Ruohotie 2002, 56.)

Ammatilliseen kasvuun vaikuttaa Ruohotien (2002, 53, 58) mukaan myös ihmisen kasvutarve; ihmiset, joilla on voimakas ammatillisen kasvun tarve suhtautuvat myönteisemmin kasvun mahdollisuuksiin kuin ihmiset, joiden kasvutarve on heikko. Kasvuorientaatioon vaikuttaa myös organisaatioympäristö ja eritoten siellä vallitseva ilmapiiri. Ilmapiirin ollessa virheitä salliva, kiireetön ja kannustava, tukee se parhaiten työntekijöiden ammatillista kasvua. Lähteenmäen (2005, 210) sanoin negatiivinen tunneilmapiiri näyttää sen sijaan kehittävän selviytymisstrategioita ja siten vaikeuttavan opiskelijan oman ajattelun kehittymistä ja sen kautta myös oppimista.

Ahonen, Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2015) tutkivat Helsingin yliopiston opettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opintojen aikana. Heidän mukaansa ensimmäisten opiskeluvuosien aikana merkittäviä oppimiskokemuksia tapahtuu kaikkein eniten ja ne liittyvät paitsi opetusharjoitteluihin, myös esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoille pakollisiin monialaisiin opintoihin. Oppimiskokemukset ovat tutkimuksessa sekä positiivisia, että negatiivisia positiivisten kokemusten ollessa kuitenkin yleisempiä. Opiskelijoiden itse asettamien oppimistavoitteiden ja opettajankoulutuksen tarjoamien haasteiden eroavaisuudet saavat usein aikaan ammatillista kasvua niin teoreettisella kuin käytännölliselläkin tasolla. Mahdollistamalla tällaiset oppimiskokemukset haastamalla opiskelijoita oikealla tavalla, voidaan koulutuksella tutkimuksen mukaan tukea opiskelijoiden sitoutumista ammatilliseen kasvuun. (Ahonen, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2015, 159-160.)

Myös Lindénin (2006, 213) mukaan käytännön opetussuunnitelmatyössä tulisi suunnitella opettajaopiskelijoille oppimiskokemuksia, joissa opiskelijat saavat ottaa enemmän vastuuta omasta opiskelustaan saaden näin merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Keinoina tähän hän esittelee muun muassa ongelmälähtöisen ja



tutkivan oppimisen, joita toteuttamalla opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta on pyritty tekemän opiskelijan aktiivisuutta lisäävä.

Tämän luvun tarinat kuvaavat opiskelijoiden henkilökohtaisia tunteita omaa opettajuuttaan kohtaan, joten niissä opiskelijat perustelevat omaa toimintaansa oman persoonallisuutensa valossa ja pohtivat myös keinoja kehittää omaa persoonallista opetustapaansa. Opiskelijoiden reflektio on paikoin hyvinkin kriittistä, sillä tuntemuksille etsitään syitä niin omasta kuin muidenkin toiminnasta ja myös oman toiminnan kehittämistä pohditaan kriittisesti muun muassa poimimissani Eevan ja Benjaminin tarinoissa. Tässä luvussa esimerkkeinä olevat Camillan ja Diandran tarinat jäävät sen sijaan teknisen reflektion tasolle. (Kemmis 1985, 142.)

## 7 Tarinoita ammatillisesta kehittymisestä

Tässä luvussa tarkastelen narratiiveja, joissa opiskelijat kertovat toiminnastaan opettajina itsessään tapahtuneen kehittymisen näkökulmasta. He pohtivat omaa opettajuuttaan muun muassa luokanopettajakoulutuksen tuoman kokemuksen ja harjoittelujaksojen tuomien käytännön oppien näkökulmasta.

Ammatillisen keskeneräisyyden hyväksyminen on läsnä opettajien puheissa liittyen niin uuden oppimiseen, opettajana kehittymiseen, kuin omaan jo hankittuun osaamiseenkin. Lisäksi tämän vuosituhannen, sekä erityisesti tulevaisuuden työelämään suuntautuissa keskusteluissa elinikäisen oppimisen ja jatkuvan ammatillisen kehittymisen käsitteet ovat tärkeänä pidetty edellytys hyvälle opettajuudelle.

### 7.1 Opettajaopiskelija vahvuuksiensa tunnistajana

Opiskelijoiden kertomuksissa opintojen loppuvaiheita kuvaava yhteinen piirre on oman persoonallisen opetustavan löytäminen. Toisaalta yhteinen tekijä on myös ajatus työelämässä saatavista kokemuksista, joita ei voitaisi vielä opintojen aikana saavuttaa. Opiskelijat pohtivat omaa opettajuuttaan portfoliotekstien kaikissa vaiheissa ja omassa toiminnassa nähdään aina positiivisia asioita, sekä parannettavaa. Opiskelijat kokevat myös, että heidän oppimisensa ei suinkaan lopu luokanopettajakoulutuksesta valmistumiseen vaan se jatkuu myös työelämässä aina työuran loppuun saakka.

*Harjoittelun edetessä pystyin mielestäni yhä enemmän tuomaan omaa persoonallisuuttani opetukseen. Rauhallisuuden lisäksi pystyin lisäämään myös hieman huumoria opetuksen lomaan, mutta ehken vielä siinä määrin kuin halusin.*  
(Benjamin)

Persoonallisen opetustavan löytäminen on tärkeää eritoten työssä jaksamisen kannalta. Tuominen-Soini ja Sahlberg (2007, 20) havaitsivat tutkimuksessaan, opettajan persoonallisuuden ja pedagogisten taitojen yhteyden kaikkiin työuupumuksen oireisiin. Kehittämällä omaa kasvattajaidentiteettiään ja ammatillista itsetuntoaan opintojen aikana, tuleva opettaja voi löytää oman persoonallisen tapansa opettaa ja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, jolloin työelämään siirryttäessä uupumisriski pienenee.

## 7.2 Opettajaopiskelija kehittymisensä tarkkailijana

Opiskelijat eivät kanna huolta omasta kehittymisestään opintojen alkuvaiheessa, joskin he suuntaavat jo odotuksiaan tulevaan. Koulutuksen tuomiin valmiuksiin luotetaan. Niitä kuitenkin myös osittain kritisoidaan. Esimerkiksi teorian merkitys käytännön työlle kyseenalaistetaan, samoin joidenkin osa-alueiden opetuksen puuttuminen luokanopettajakoulutuksesta.

*Itse koen olevani ammatillisesti vielä siinä vaiheessa, että halua on enemmän kuin taitoa, mutta en jaksakaan siitä vielä kovasti huolestua näin opintojen alkuvaiheessa. (Fanni)*

*Mielestäni opettajan työn suuri haaste on juuri eri toimijoiden odotukset opettajaa ja tämän työtä kohtaan. Onkin sääli, ettei opettajankoulutuksessa ole oikein mahdollista saada kokemuksia miten esimerkiksi kohdata oppilaan vanhemmat ja heidän odotuksensa. (Greta)*

Etelä-Afrikassa opettajien ammatillista kehittymistä tutkineet Geldenhuys ja Oosthuizen jakavat ammatillisen kehittymisen edellytykset neljään kategoriaan joista yksi on opettajien oma halukkuus osallistua ammatillista kehitystään tuke-

viin harjoitteisiin. Muut kategoriat liittyvät koulun tarjoamiin kehitysmahdollisuuksiin ja ulkopuolisiin kouluttautumismahdollisuuksiin, sekä opettajan tietotaitoihin. Opettajan omaa kehityshalukkuutta käsittelevässä kategoriassa tuodaan esille myös reflektion merkitys opettajuudelle. Tutkimukseen osallistuneille oman toiminnan ajoittainen reflektointi on tärkeää, jotta he oppisivat tuntemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja jotta voisivat muuttaa omaa toimintaansa opettajina. (Geldenhuys & Oosthuizen 2015, 209)

Timostsukin ja Ugasteen (2010, 1570) virolaisiin opettajaopiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessa sen sijaan kyseenalaistetaan reflektioon ja persoonallisen identiteetin muodostamiseen keskittyvä opettajankoulutus. Heidän mukaansa opettajankoulutus rakentuu liikaa persoonalliselle kehitykselle ja siitä jää puuttumaan opiskelijoiden opettajayhteisöön sosiaalistaminen ja opettajan työssä toimiminen osana muuta yhteiskuntaa.

Tynjälä (2006, 99-122) vertaa artikkelissaan kolmea asiantuntijuuden kehittymisen mallia opettajuuden kehittymisen näkökulmasta. Kaikissa malleissa on hänen mukaansa aineksia opettajankoulutuksen kehittämiseen. Erityisesti asiantuntijuuden luomisen näkökulma tarjoaa mahdollisuuden koulutuksen kehitykseen, sillä se peräänkuuluttaa tutkimuksen ja käytännön opetustyön lähentämistä, jonka tarve on ollut esillä myös monissa aikaisemmissa alan tutkimuksissa.

### 7.3 Opettajaopiskelija uuden tiedon omaksujana

Opiskelijat kuvaavat omaa oppimistaan erilaisten tilanteiden kautta. Uutta tietoa opettajuudesta saadaan havainnoimalla, keskustelemalla ohjaavien opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa, sekä olemalla mukana koulun toiminnassa erityisesti kenttäharjoittelun aikana.

*Tärkeää oman opettajuuden kehittymisen kannalta on ollut myös toisten luokanopettajaopiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut nimenomaan vapaa-ajalla. (Greta)*

Geldenhuysin ja Oosthuizenin (2015, 2009) mukaan opettajien keskinäinen yhteistyö niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin on tehokas keino jatkuvaan ammatillisen kehittymiseen. Sen hyötyinä pidetään stressin vähenemistä, itsetunnon kasvua, palautteen ja uusien ideoiden saamista uusia ja kasvavaa innostusta yhteistyöhön. Kuitenkaan kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät ymmärrä yhteistyön merkitystä omalle oppimiselleen. Tästä herää kysymys, voivatko he siten ymmärtää myöskään yhteistoiminnallisuuden merkitystä oppilaiden oppimisen ja kasvun muotona.

Myös opetus- ja ohjauskommunikaation dialogisuus on tärkeää, kun pyritään ohjaamaan opiskelijoita suhtautumaan tietoon kriittisesti. Yksittäisten opettajankouluttajien tunnistaessa erot uskomustensa ja opetuskäytänteidensä välillä ja tarkastellessa omia uskomuksiaan ja arvojaan kriittisesti korjaten tämä toteutuisi. Vain opiskelijan oman toiminnan ja oppimisen itsesäätely mahdollistavat uskomusten, teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnassa kehittyvän tiedon integrointumisen. (Väisänen & Silkelä 2000, 147.)

Myös Tynjälä puhuu kolmesta tiedon muodosta: teoreettisesta, käytännöllisestä, sekä itsesäätelytiedosta, joiden integrointia hän pitää ratkaisevana opettajan asiantuntijuuden kehittymiselle. Hänen mukaansa opettajankoulutuksessa tulisikin aktiivisesti käsitteellistää käytännön ongelmia, sekä hyödyntää teorioita yksittäistapausten ratkaisemiseksi. Tämä tapahtuu esimerkiksi portfoliotekstien, keskustelujen ja muiden itsearviointitehtävien kautta kehittyvän itsesäätelytiedon avulla. (Tynjälä 2006, 108-109.)

Reflektio on oman toiminnan havainnointia, kriittistä tarkkailua ja arviointia eli toiminnan itsesäätelyä. Opettajan reagoiminen joustavasti ongelmatilanteissa ja kyky nähdä toimintansa perusteet sekä pystyä tarvittaessa kehittämään uusia toi-

mintamalleja vaativat itsesäätelytaitoja. Proseduraalista tietoa on vaikeampi tiedostaa tai kuvailla sanoin, minkä vuoksi opiskelijat eivät useinkaan ole tietoisia oppimisensa ”tiedollisista” lähteistä, vaan uskovat käytännön opettaneen heitä. (Väisänen & Silkelä 2000, 143.)

Oman ammatillisen kehittymisen reflektointi tapahtuu kertomuksissa pääasiassa tulkinnallisella tasolla. Omaa toimintaa arvioidaan ja perustellaan, mutta näkökulma on usein yksipuolinen. Kriittisyyttä ei osoiteta niinkään omaa toimintaa kohtaan vaan syitä heikkouksiin etsitään sen ulkopuolelta. Tämä ei aikaansaa uusia toimintamalleja tai kehitä opiskelijoiden itsesäätelytaitoja. Myös teorian tiedon hyödyntäminen oman toiminnan kehittymisen tarkkailussa puuttuu ammatillisen kehittymisen tarinoista. Opiskelijat pohjaavat refleктоivatkin omaa kehitystään suhteessa käytännön tietoon, mikä on tärkeää, mutta ei yksin riitä tehokkaaksi asiantuntijuuden kehittymisen välineeksi.

## 8 Tarinoita ideaaliopettajuudesta

Edellisissä luvuissa tarkastelin narratiiveja, joiden varaan opettajaopiskelijat rakentavat opettajuuttaan portfolioteksteissään. Tässä luvussa kuvaan opettajaopiskelijoiden portfolioteksteissä narratiivisesti rakentunutta kuvaa unelmaopettajasta ja opettajuudesta, sillä opiskelijoiden ammatillisen kasvun, identiteetin ja opettajuuden reflektio on luonnollisesti vahvasti yhteydessä myös näiden ideaaleihin. Narratiiviselle tutkimusaineistolle on tyypillistä ideaalitulojen kuvaukset. Ideaalitulalla tarkoitetaan päämäärää, johon tarinassa pyritään (Kujala, 2007, 28). Tarinoissa opiskelijoiden ideaalitulana on ideaaliseen opettajuuteen pääseminen, sekä ajatus itsestä opettajana, jolla on kaikki ne ominaisuudet, joita ideaaliin opettajuuteen liitetään.

Jotta opiskelijoiden opettajuuskäsityksen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen voidaan liittää kontekstiinsa, on tärkeää tietää, millaista opettajuutta opiskelijat tietoisesti tavoittelevat. Pyrinkin vastaamaan kysymykseen: Millaiseen opettajuuteen opiskelijat pyrkivät portfoliotekstiensä mukaan. Tarkoituksenani on näin täydentää kuvaa opiskelijoiden ammatillisesta kasvusta opintojen aikana. Kehitys on yhteydessä tiettyihin lähtökohtiin ja tapahtumiin, mutta se tarvitsee tapahtuakseen myös suunnan, jota kohti tietoisesti pyrkii.

Portfolioteksteissä esiintyvien narratiivien mukaan opiskelijat haluavat olla opettajina samanaikaisesti lempeitä, sekä vaativia ja turvallisia, mutta myös tasapuo-lisia auktoriteetteja. Useimmiten opiskelijat kokevat olevansa joko rentoja tai jämptejä, mutta haluaisivat mieluiten yhdistää nämä kaksi piirrettä omassa opettajuudessaan. Ammattitaitoisuus, hyvä aineenhallinta, empaattisuus ja kärsivällisyys olivat myös yleisesti hyvään opettajaan liitettäviä ominaisuuksia.

*Hyvä opettaja on mielestäni yhtä aikaa lämminhenkinen ja välittävä, mutta myös tiukka ja vaativa. Itselläni lämminhenkisyys onnistuu paremmin kuin tiukkuus... (Diandra)*

*Mielestäni hyvä opettaja on kannustava, ystävällinen ja ammattitaitoinen. -- Mielestäni tärkeimpiä ovat oppilaiden odotukset, eivätkä suinkaan rehtorin tai vanhempien, vaikka niihin liian usein keskitytään. (Fanni)*

Kolme opiskelijaa kokee löytäneensä persoonallisen tapansa opettaa ja hyödyntäneensä sitä omassa opetuksessaan, mitä pidetään tärkeänä opettajan työssä. Samoin kolme opiskelijoista kertoo omaavansa hyvät vuorovaikutustaidot.

*Omana vahvuutena opettajana olemisessa pidän vuorovaikutustaitoja opettajan ja oppilaan välillä. Olen lähtökohtaisesti rento ja lähellä oppilaita... (Aapo)*

Useimmat opiskelijat ovat omaksuneet käsityksen elinikäisestä oppimisesta myös omaan opettajuuteensa liittyväksi välttämättömyydeksi. Kehittymisen kannalta palaute koetaan merkitykselliseksi ja oppilailta saadun palautteen merkitystä painotetaan useassa tekstissä. Opettajaa pidetään myös roolimallina oppilailleen.

*Kehittyvä ja keskeneräinen ovat sanat, jotka tulevat ensimmäisenä mieleeni, joilla kuvaan itseäni opettajana. Koen näiden olevan positiivisia ominaisuuksia, joista opettajan ammatti-identiteettiä on hyvä lähteä keräämään. Kehittyvyys ja keskeneräisyys merkitsevät myös elinikäistä oppimista ja kun voin sanoa olevani valmis opettajana, on minun aika vaihtaa työtä. -- Voin hyvin kuvitella, että pyydän toisinaan kollegaa seuraamaan tuntiani, saatan kuvata niitä. Käyn koulutuksissa, pyrin uudistumaan. Ja ennen*



*kaikkea pyrin vastaamaan oppilaiden oppimisen ja kasvun tarpeisiin. (Camilla)*

Bighamin (2014, 211) mukaan kyselyyn vastanneet rehtorit ja opettajat pitävät ammattimaista käytöstä ja avoimuutta työssä menestymisen elinehtoina. Laajaa luokanhallinnallista ja sisällöllistä osaamista pidetään myös tärkeinä. Kuitenkin kaikkein eniten arvostetaan intohimoa opetustyötä kohtaan. Erityisesti rehtorit arvostavat elinikäistä oppimista, teknistä osaamista ja ammattimaista ulkonäköä töitä hakevia opettajia arvioidessaan.

Tichenor ja Tichenor (2004, 89-95) tutkivat amerikkalaisten opettajien käsityksiä opettajan professionaalisuuteen liittyvistä ominaisuuksista, sillä niiden sijaan liian usein huomio kiinnitetään pelkästään professionaalisuuden teoreettisiin määritelmiin. Heidän mukaansa asiantuntijuus näyttäytyy opettajien näkökulmasta monin tavoin, sekä opettajan asenteissa, että käyttäytymisessä. Tutkimukseen osallistuneet amerikkalaisopettajat arvostavat ammattiaan ja kokevat vastoin yleistä mielipidettä, että ero asiantuntijaopettajan ja ei-asiantuntijan välillä on selkeä. Tämä mahdollisesti johtuu siitä, että opettajilla on niin sanottua hiljaista tietoa työstään, jota muilla ihmisillä ei opettajuudesta ole.

Merkittävimpana asiantuntijuuteen vaikuttavina tekijöinä Tichenorien tutkimuksessa pidetään opettajan persoonaan liittyviä tekijöitä. Muita tekijöitä ovat sisältötieto ja pedagogiset taidot, halu kehittyä, sekä yhteistyö muiden ammattiryhmien ja tahojen kanssa. (Tichenor & Tichenor 2004, 93-94.)

Opiskelijat pohtivat myös syitä heikkouksiinsa. Yhtenä perusteluna käytetään opettajankoulutuksen riittämättömyyttä tiettyjen osa-alueiden oppimisen kannalta. Toisaalta useammin opiskelijat kokevat opettajakokemuksensa ja elämäkokemuksensa olevan liian vähäistä esimerkiksi ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Osa opiskelijoista pohtii myös, kuinka voisivat itse aktiivisesti kehittää itseään opettajana, eivätkä ainoastaan totea kokemuksen tai koulutuksen tekevän heistä jonain päivänä hyviä opettajia. Tässä yhteydessä mietitään muun muassa

palautteen reflektoinnin merkitystä, sekä täydennyskoulutuksia ja tulevia sivuainevalintoja.

*Onkin varmasti niin, että opetustyöhön liittyy valtava määrä asioita, joita ei voi oppia harjoittelujen tai niiden aikana käyt-  
tyjen ohjauskeskustelujen avulla, vaan käytännön työssä  
treenaamalla. (Heidi)*

*Viimeisten opetuspäivien jälkeen oli kuitenkin jo helpompi  
huomata, mikä tunneissa oli onnistunut ja mikä mennyt ai-  
van pieleen. Oman kehittymisen kannalta tällainen reflek-  
tointi on luonnollisesti välttämätöntä. (Heidi)*

Käsitys ideaaliopettajasta on muotoutunut aikojen saatossa ja siitä on aina ollut myös yhtenäinen käsitys, joka on ympäröivän yhteiskuntamme määrittämä. Opettajille on asetettu ja asetetaan erilaisia vaatimuksia aina pukeutumisesta ja vapaa-ajan käyttäytymisestä siihen, kuinka heidän tulee työnsä hoitaa. Opettajan työ onkin yhteiskunnallisesti näkyvää ja vaikuttaa useimpiin ihmisiin ainakin välil-  
lisesti, joten onkin perusteltua, että ihmisillä on mielipiteitä siihen liittyen.

Opettajan ammatissa toimimiseen tämä voi kuitenkin lisätä paineita, varsinkin, jos ulkopuolelta tulevat odotukset opettajuudesta eivät kohtaa oman ammatillisen identiteetin ja sisäisesti koetun opettajapersoonan kanssa. Edellä kuvatut käsi-  
tykset siitä millaiseen ideaaliseen opettajuuteen opiskelijat pyrkivät liittyikin käsi-  
tyksistä siitä, että oppilaat olisivat heidän toimintaansa tyytyväisiä, sekä se, että opet-  
tajat itse osaisivat nauttia työstään ja jaksaisivat tehdä sitä koko sydämellään. Joten, vaikka aiemmin totesin kutsumusopettajuuden terminä vanhanaikaiseksi, on se yhä näkyvissä tulevien opettajien ajatuksissa työtään kohtaan siinä, että työtä halutaan tehdä lasten parhaaksi ja aidosti välittäen. Toisaalta ajatus elin-

ikäisestä oppimisesta ja koulutuksen merkityksessä kulkee vahvasti kutsumusnäkömyksen rinnalla, kun pohditaan työssä jaksamista ja selviytymistä erilaisista vastaan tulevista tilanteista.

Aarto-Pesosen liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä tutkivassa väitöskirjassa oppimisen ja ammatillisen kasvun harjoituskirjana pidetään opiskelijan omaa elämää, jonka erityisyys otettiin huomioon myös koulutuksessa. Aikuisopiskelijoille tärkeitä sosiaalisia rakenteita vahvistettiin monin tavoin pyrkien tuottamaan ammattitaitoisia, ammatissaan jaksavia, sekä elinikäiseen oppimiseen motivoituneita työntekijöitä. Aarto-Pesosen väitöstutkimuksen mukaan ammattiin oppiminen tulee nähdä holistisena prosessina, johon vaikuttaa vahvasti opiskelijan muu elämä ja erityisesti tunteet. Hän puhuu tunneytimeistä, joka vaikuttaa monin tavoin kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kasvuun: heräävään kriittisyyteen, vankistuvaan eettisyyteen ja voimaantumiseen, joiden varassa ammatillinen kasvu tapahtuu (Aarto-Pesonen 2013, 248).

Opiskelijoiden käsitykset ideaaliopettajasta pohjautuvat usein heidän kokemuksiinsa erilaisista opettajista omilta kouluvuosiltaan. Käsitykset ovatkin usein pysyviä, eivätkä muutu edes koulutuksen aikana. Kertomukset ideaaliopettajasta on kirjoitettu jo opintojen alussa ja ne ovat hyvin toteavia ja sisältävät teknistä reflektointia. Mezirowin (1981, 13) kuvaamaa merkitysperspektiivien muutosta ei tässä suhteessa ole havaittavissa opiskelijoiden kertomuksissa, vaan käsitykset ovat hyvin pysyviä.

## 9 Pohdinta

### 9.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessani selvitän, miten luokanopettajaopiskelijat rakentavat opettajuuttaan narratiivisesti portfoliotekstiensä avulla. Luokittelin ensin aineistolähtöisesti aineistosta keräämäni kertomukset ja tämä jälkeen teemoittelin ne viideksi kategoriaksi (luvut 4-8). Analysoimieni portfolioiden valossa opettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä rakennetaan narratiivisesti suhteessa oman opettajuuden lähtökohtiin, opettajan moninaisiin työtehtäviin, oman persoonallisen opettajana olemisen tapaan ja oman opettajuuden kehityksen tarkasteluun sekä ihanneopettajan ominaisuuksiin.

Luvun 4 kertomuksissa opiskelijat kertovat opettajuutensa perusteluista ja lähtökohdista. He rakentavat opettajuuttaan niiden kokemusten varaan, joita heille on kertynyt opettajuudesta ennen koulutukseen hakeutumistaan. Yleinen näkemys opettajuudesta on myös, että se on kutsumusammatti, joskin osalle se on ammatti johon on päädytty pidemmän etsinnän tuloksena. Omista opettajuuden lähtökohdista merkityksellisiksi nousevat sekä positiiviset, että negatiiviset koulukokemukset silloisten opettajien toiminnasta. Portfoliokertomusten avulla opiskelijoiden opettajuuskäsitykset tulevat näkyviksi, mikä pienentää mahdollisuutta Walkingtoninkin (2005, 56-57) kuvaamien virheellisten mallien uusintamiseen omassa opettajuudessaan.

Luvun 5 kertomukset käsittelevät opettajan työnkuvaa. Opettajan työnkuvasta nostetaan esille monia osa-alueita, joista merkittävimmin opettajuuden rakentumista tukevaan reflektointiin liittyvät eriyttämisen, arvioinnin ja kasvatustehtävän roolit opettajan työtodellisuudessa. Näitä osa-alueita pidetään tärkeinä, mutta haastavina ja osin myös ongelmallisina osina opettajan työnkuvaa. Työnkuvaan liittyvään pohdintaan yhdistetään tyypillisesti myös keinojen etsiminen omaan työssäjaksamiseen, sekä yleinen työn osa-alueiden arvottaminen. Tärkeänä pidetään tyypillisesti oppilaiden kuuntelemista ja opettamista heidän tarpeitaan

kuunnellen, vastaavasti ulkoapäin tuleville vaatimuksille ei anneta pohdinnoissa yhtä suurta painoarvoa. Opettajan työtodellisuutta koskevien tarinoiden tuottaminen antaa opettajaopiskelijoille välineitä tarkastella opettajuutta laajana kokonaisuutena, ja voi kannustaa heitä osallistumaan opettajuutta koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun myös tulevaisuudessa kuten Vuorikoski ja Räisänen esittävät (2010, 78-80).

Opettajan oma persoona on myös tärkeä osa ammatilliseen identiteettiin liittyvää pohdintaa, sillä esimerkiksi opiskelijoiden arvot ja uskomukset kumpuavat usein omasta kasvatuksesta ja varhaisista kokemuksista enemmän kuin vaikkapa koulutuksesta. Luvun 6 kertomuksissa opiskelijat kertovat persoonallisten piirteidensä vaikutuksesta opettajuutensa rakentumiseen. Persoonallisiin piirteisiin perustuva opettajuuden rakentuminen liittyy muun muassa siihen, kuinka opiskelija on tottunut ottamaan vastaan palautetta ja kohtaamaan onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita. Omien arvojen tiedostaminen on myös opiskelijoiden kertomuksissa tärkeänä osana opettajuuden rakentumista.

Myös persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä voidaan tietoisesti kehittää juuri narratiivisen työtavan avulla. Esimerkiksi Timotsukin ja Ugasteen (2010, 1568) peräänkuuluttama opettajaopiskelijoiden taito käsitellä negatiivisia tunteita voi kehittyä juuri portfoliokertomusten kirjoittamisen myötä, jolloin tunnetaitojen oppimiskin on osansa opettajuuden narratiivisessa kehittämisessä.

Myös erilaiset kokemukset opettajana toimimisesta vaikuttavat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja oman opettajuuden pohdintaan. Luvun 7 kertomuksissa opiskelijat rakentavat opettajuuttaan omaa kehittymistään kuvaavilla kertomuksilla. Näissä kertomuksissa opettajuutta rakennetaan refleктоimalla erityisesti luokanopettajakoulutuksen vaikuttavuutta omaan ammatilliseen kehittymiseen, sekä toisaalta oman roolin merkitystä aktiivisena toimijana. Opettajaopiskelijoiden kertomuksissa oma kehittyminen ja sen tarkkailu näkyvät selkeästi, onhan se selkeästi myös yksi pedagogisen portfolion kirjoittamiselle asetetuista tavoitteista. Oman oppimisen pukeminen sanoiksi merkitseekin juuri Väisäsen ja Silkelän peräänkuuluttamaa opettajuuden rakentamista itsesääätelytietoja kehittämällä (Väisänen & Silkelä 2000, 147).

Viimeisenä luvun 8 kertomuksissa omaa opettajuutta rakennetaan suhteessa käsitteisiin ideaaliopettajuudesta, sekä omista ominaisuuksista. Omaan kehittymiseensä opiskelijat suhtautuvat tarinoissaan luontevasti ja he ovat omaksuneet näkemyksen elinikäisestä oppijuudesta luonnolliseksi osaksi tulevaa ammattiaan. Tämä osoittaa opiskelijoiden halua kehittyä ammatillisesti, mitä Tichenor ja Tichenorkin (2004, 93-94) pitävät asiantuntijuuden kehittymisen kannalta yhtenä tärkeimmistä tekijöistä. Myös Ropon ja Gustafssonin (2006, 55) mukaan minuuden ja identiteetin kehitykseen vaikuttaa merkittävästi se, kuinka oppija itse suunnitella oppimistaan. Tähän taas vaikuttaa oppijan käsitykset itsestään ja siitä millaiseksi haluaa tulla. Voidaankin ajatella ammatillisen kehittymisen halusta kertovien narratiivien ennustavan myös itse kehitystä.

Jotta opiskelijoiden ammatillinen kasvu tulisi näkyväksi portfolioteksteissä, tulee siellä olla kokemusten kriittistä reflektointia. Myös itse reflektointitaidon kehittyminen on osa ammatillista kasvua, sillä se kuuluu opettajan ammatille tärkeisiin, metakognitiivisiin itsesäätelytaitoihin. Tutkimuksessani havaitsin, että reflektio on Kemmisin (1985, 142) luokituksen mukaan teknisellä tasolla opiskelijoiden opettajuuden lähtökohtia pohtivissa tarinoissa, jotka on tuotettu opintojen alkuvaiheessa. Sen sijaan muissa tarinoissa reflektion tasoissa on enemmän opiskelijakohtaista vaihtelua ja kaikki reflektion tasot on havaittavissa. Nämä tarinat taas on kirjoitettu eri harjoitteluiden jälkeen peilaten kokemuksia, joita koulutus ja käytännön kokemukset ovat omasta opettajuudesta herättäneet.

Voidaan siis ajatella, että moni opiskelija on omaksunut luokanopettajakoulutuksessa ollessaan taidon reflektoida asioita kriittisemmin ja syvällisemmin, kyseenalaistaen myös omaa toimintaansa. Toisaalta reflektoinnin tasojen vaihtelu voi olla seuraus myös reflektion kohteena olevasta aiheesta. Esimerkiksi oman opettajuuden lähtökohtia voi olla vaikeaa pohtia sen kannalta, mikä vaikutus omalla kasvuympäristöllä on ollut opettajaksi pyrkimiselle. Erityisesti, jos opettajuutta on vain pidetty kutsumuksena sitä sen enempää kyseenalaistamatta. Sen sijaan opettajan työnkuvaa voi olla helpompaa tarkastella myös ikään kuin ulkopuolisen silmin ja pohtia esimerkiksi yhteiskunnallisen ja poliittisen tilanteen vaikutusta työnkuvan muutokseen asian ollessa vähemmän henkilökohtainen.

Koulutuksen aikana opiskelijan ajattelussa ja merkitysperspektiiveissä tapahtuvat muutokset voivat olla opintojen tai muiden elämäntapahtumien aikaansaannosta, mutta tämän tutkimusongelman kannalta olennaista on, että opettajuuden narratiivisen rakentamisen tärkeänä edellytyksenä on kyky reflektoida. Opettajuuden rakentuminen narratiivisesti ammatillisen kasvun merkityksessä vaatii kriittistä reflektointia, jotta omaa opettajuutta voidaan ymmärtää laajasti useammasta näkökulmasta. (Mezirow 1981, 13.)

Osa kertomuksista täyttää kriittisen reflektion vaatimuksen, mikä tekee ammatillisen kasvun näkyväksi portfolioissa. Sen sijaan useimmissa kertomuksissa reflektointi jää pinnalliseksi, tekniselle tai tulkinnalliselle tasolle, mikä ei vielä kerro opiskelijan merkitysperspektiivien muutoksista ja sen myötä ammatillisesta kehitymisestä (Mezirow 1981, 13). On kuitenkin otettava huomioon, että portfolio-työskentelyn avulla narratiivisesti tuotettu ammatillinen identiteetti on vain yksi ammatillisen kehittymisen väline luokanopettajakoulutuksessa. Siinä, missä joillekin reflektointi on luontevinta kirjoittamalla portfolioa, voi se toisilla tapahtua esimerkiksi keskusteluiden kautta.

Toivon, että luokanopettajakoulutusta kehitetään jatkossa vastaamaan tulevaisuuden tarpeisiin entistä tehokkaammin. Pedagogisten portfolioiden käyttöä ammatillisen kehittymisen välineenä luokanopettajakoulutuksessa tulisi edelleen kehittää, jotta siitä saataisiin kaikkia opiskelijoita palveleva ammatillinen työväline. Tähän voitaisiin päästä esimerkiksi lisäämällä narratiivisia työtapoja myös muihin koulutukseen kuuluviin opintoihin tai vaihtoehtoisesti lisäämällä portfolioiden painoarvoa opintosuorituksina. Portfolioiden arvioiminen hyväksytyiksi tai hylätyiksi ilman arvosanaa, voi olla yksi tekijä, minkä vuoksi osa opiskelijoista ei paneudu kirjoittamiseen riittävän syvällisesti, jotta kirjoitusprosessi muodostuisi ammatillisen kehityksen tehokkaaksi välineeksi. Opiskelijoiden aktiivista roolia lisäämällä opintojen eri vaiheissa myös harjoitteluiden ulkopuolella, voitaisiin päästä parempiin oppimistuloksiin oppimiskokemusten samalla lisääntyessä (Linden 2006, 13).

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että portfolioiden kirjoittaminen on osa harjoitteluihin liittyvien pedagogisten seminaarien suorituksia. Näin ollen motivoitu kirjoittaa portfolioa on voinut joidenkin opiskelijoiden kohdalla olla opintopisteiden saamisessa ja kurssin hyväksytyssä suorittamisessa, eikä niinkään omassa ammatillisessa kehittämisessä. Opiskelijat eivät kuitenkaan saa portfolioteksteistään arvosanaa, minkä vuoksi heillä ei tulisi olla motiivia esimerkiksi miellyttää muita kirjoituksillaan. Tehtävät ovat sattuneet usein viimeisiksi suorituksiksi ennen joului- tai kesälomaa, joka voi toisaalta myös vaikuttaa opiskelijoiden paneutumiseen. Voin kuitenkin olettaa, että opiskelijat kertovat kokemuksistaan rehellisesti, joskin mainitsemani tekijät voivat vaikuttaa reflektion ja pohdinnan määrään sekä syvällisyyteen.

Perustelen aineistovalintaani myös sillä, että opiskelijoiden kokemukset ovat pedagogisissa portfolioissa kerätty välittömästi opetusharjoitteluiden jälkeen, jolloin tapahtumat ovat vielä tuoreina mielessä. Näihin kokemuksiin palaaminen jälkeenpäin tuottaisi todennäköisesti erityyppisiä muisteluja tapahtumista, puhumattakaan vaikeudesta palata opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen ensimmäisten viikkojen aikaisiin kokemuksiin.

Laadullisena tutkimuksena tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää totuutta opettajaksi opiskelijoiden opettajuuden kehittymisestä vaan luoda narratiivisen analyysin avulla yhdenlainen opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuva kertomus, johon kukin ammatti-identiteettiään pohtiva opettajan alku voi peilata omaa opettajuuttaan.

Vuorikosken ja Törmän (2009, 18–20) mukaan omaa tarinaa kirjoittamalla opiskelijoiden tietoisuus omasta itsestä lisääntyy. Tämä ei kuitenkaan ole heidän mukaansa yksinkertaista, sillä muistot voivat herättää myös paljon negatiivisia tunteita, joita ei välttämättä haluta käsitellä. Ammatillisesta kehityksestään kirjoittaminen vaatii myös uskallusta, sillä pelkona voi olla esimerkiksi muiden reaktiot



omiin ajatuksiin. Tästä johtuen onkin mahdollista, että opiskelijat eivät ole kirjoittaneet kaikista ikävimmistä kokemuksistaan, mikäli ovat halunneet salata ne muilta.

### 9.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkittavat ovat minulle entuudestaan tuttuja henkilöitä, sillä olen heidän opiskelutoverinsa ja osa opiskelijoista on myös omalta vuosikurssiltani, joten olen ollut heidän kanssaan tekemisissä jo useamman vuoden ajan. Pyrin huomioimaan tämän olemalla aineistoa analysoitaessa objektiivinen ja analysoimaan aineistoa puhtaasti niiden tietojen perusteella, jotka löytyvät aineistosta ja rajaamalla tutkimuksestani kaikki aineiston ulkopuolelta saadut tietoni opiskelijakollogoistani. Tämän varmistakseni pyrin tutkimuksessani avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen, jolloin lukija kykenee seuraamaan analyysini kulkua vaihe vaiheelta.

Käsittelin portfolioita keksityillä nimillä koko tutkimuksen teon ajan, enkä julkaise tutkimuksessa esimerkiksi opiskelijoiden kotipaikkakuntia, ikiä tai muita tietoja, joista opiskelijoiden henkilöllisyyden pystyy tunnistamaan. Suurimman osan kohdalla esimerkiksi ikä ei tullut edes ilmi, sillä vaikka se olisi mainittu jossakin vaiheessa, en voinut olla varma, onko sitä muutettu portfolioa päivitettäessä vai ei. Lisäksi osa opiskelijoista mainitsi paikkakunnan, missä on suorittanut kenttäharjoittelunsa, mutta jätin tiedon pois tutkimuksesta, sillä en pitänyt sitä tulosten kannalta oleellisena.

Kohta valmistuvana luokanopettajaopiskelijana minulla on myös paljon omakohtaista kokemusta, sekä ennakkokäsityksiä opettajaidentiteetin kehittymisestä. Yksi ennakkoajatukseni oli esimerkiksi, että oma opettajaidentiteettini olisi lähtenyt muotoutumaan vasta yliopistoon tullessani, mutta tätä tutkimusta tehdessäni, olen muuttanut mieleni havaitessani, että myös kokemukset, jotka ovat saaneet minut hakeutumaan opettajan uralle, ovat rakentaneet opettajuuttani. Vaikka en ole tutkinut omaa pedagogista portfolioani, tai edes lukenut sitä tätä tutkimusta tehdessäni, ovat tutkimukseni kohteena olevat portfoliotekstit herättäneet minussa paljon samaistumisen kokemuksia.

Olen tutkimuksen alusta saakka tiedostanut, etten voi suhtautua tutkimukseen niin kuin tarkkailisin ilmiötä täysin ulkopuolisen silmin, vaan koenkin, että omat kokemukseni asioista vaikuttavat tapaani nähdä kyseinen ilmiö, enkä voi täysin poistaa kokemusteni vaikutusta tekemiini tulkintoihin. Tulkinnallisessa tutkimuksessa vallitsevassa maailmasuhteessa on kyse ihmisen halusta puhua maailmasta sen sisältä käsin, jolloin hän näkee vain sen, minkä kokemuksensa avulla ymmärtää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104).

Lukemalla toisten ihmisten tarinoita voi avartaa omaa ajatteluaan ja reflektoida omaa toimintaansa (Syrjälä 2003, 19). Tähän tutkimukseen tutustumalla opettajaopiskelijat yliopistoon katsomatta voivat peilata omia tuntemuksiaan pohtiesaan omaa ammatillista kehittymistään opintojensa eri vaiheissa. Myös luokanopettajia opettaville yliopistonlehtoreille, sekä harjoittelukoulun ohjaaville lehtoreille voi olla hyödyllistä perehtyä opettajaopiskelijoiden ammatillista kehitystä käsittelevään tutkimukseen, jotta he ymmärtäisivät opiskelijoiden läpikäymiä prosesseja ja voisivat tukea heitä näissä mahdollisimman hyvin.

Aina ohjaavat lehtorit eivät ymmärrä portfolioiden merkitystä opiskelijoiden kehittymisen kuvaajina, eivätkä tule edes lukeneeksi niitä. Koenkin, että portfolioiden merkitystä olisi mahdollista korostaa niin opiskelijoiden työvälineinä, kuin opettajien tietolähteenä, sillä portfoliot on ainoa kanava, josta opettajat saavat etukäteistietoa ohjattavistaan. Opiskelijoita ohjaavat opettajat voisivat myös ohjata opiskelijoita entistä yksilöllisemmin, mikäli tiedostaisivat portfoliot relevantteina ennakkotietolähteinä opiskelijoiden ammatillisesta etenemisestä. Muidenkin ihmishuhtelyöhön kytkeytyvien alojen opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen prosesseissa lienee paljon samankaltaisuuksia, joiden vertailusta voisi löytää aiheita myös jatkotutkimuksille.

Mielestäni tutkimukseni eettisyyttä lisää, että opiskelijat ovat tekstejään kirjoittaessaan tienneet, että niitä tulitisiin käsittelemään myös yhteisesti pienryhmissä, joten tarinoista on jätetty pois kaikki, mitä ei haluta julkiseen keskusteluun. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta voidaan miettiä, jääkö tutkimuksesta tämän vuoksi puuttumaan jotain olennaista. Uskon kuitenkin, että myöskään haastatteleamalla puolituttuja opiskelijakollegoitani kasvotusten, en olisi saanut

heiltä tämän syväluotaavampia vastauksia. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 43) mukaan Ihminen valikoi aina mitä kertoo itsestään tuottaessaan itsestään kertomusta, joten siihen ei voida suhtautua ”tosi-itseyden” kuvauksena.

## Lähteet

- Aarto-Pesonen, L. Opettajan ammatillinen kasvu saa voimaa tunteista. *Aikuiskasvatus* 3/2013, 246-248.
- Ahonen, E., Pyhältö, E., Pietarinen, J. & Soini, T. Student Teachers' Key Learning Experiences – Mapping the Steps for Becoming a Professional Teacher. *International Journal of Higher Education*. Vol 4. 1/2015, 151-165.
- Atjonen, P. 2004. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa (toim.) A. Päivi & P. Väisänen. *Osaava opettaja*. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 153-167.
- Bigham, S. G., Hively, D. E., & Toole, G. H. (2014). Principals' and Cooperating Teachers' Expectations of Teacher Candidates. *Education*, 135(2), 211-229.
- Chang-Kredl, S., Kingsley, S. 2014. Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies*. VOL 43, 2014, 27-36. Elsevier Science B.V., Amsterdam.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data – Complementary Research Strategies. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2003. Polkuja yliopistossa. Teoksessa: toim. H.L.T. Heikkinen & L. Syrjäläinen. *Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta*. Dark Oy: Vantaa, 49-63.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2003. Kutsumus. Teoksessa: toim. H.L.T. Heikkinen & L. Syrjäläinen. *Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta*. Dark Oy: Vantaa, 85-98.
- Eteläpelto, A & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: toim. A. Eteläpelto & J. Onnismaa. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Dark Oy: Vantaa, 25-49.

Geldenuys J. L., Oosthuizen L. Z. 2015. Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. VOL 51, 2015, 203-212. Teaching and teacher education: an international journal of research and studies.

Hilpelä, J. 2004. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen. Kasvatus 4/2004, 435-444.  
Himanka, J. Yliopistopedagogiikka ja itse. Aikuiskasvatus 3/2009, 168-175.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Elämää kansioissa- Portfolio narratiivisena identiteettinä opettajankoulutuksessa. Teoksessa Minussa elää monta tarinaa – Kirjoituksia opettajuudesta. Teoksessa (toim.) L. Syrjälä & L.T. Heikkinen, Dark Oy: Vantaa, 116-126.

Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. PS-kustannus: Jyväskylä, 116-132.

Kari, J. & Heikkinen H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa (toim.) J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. ER –paino KY: Jyväskylä. 41-60.

Kemmis, S. 1985. Action Research and the Politics of Reflection. Teoksessa (toim.) D. Bound, R. Keogh & D. Walker. Reflektion: Turning Experience into Learning. Kogan Page: London, 139-163.

Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa (toim.) A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 221-232.

Kiilakoski, T. Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen. Kasvatus 3/2003. 243-256.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle – Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden

muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opetushallitus: Helsinki.

Kosunen, T. & Mikkola, A. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. Kasvatus 5/2001, 478-492.

Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari, S. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista. Kasvatus 5/2009, 443-453.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa (toim.) E. Syrjäläinen & A. Eronen & V-M. Värri. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopistopaino: Tampere, 13-39.

Kumpulainen, K., Puirola, M. & Vanhatalo, M. 2006. Dialogiseen toimintakulttuuriin kasvaminen: digitaalisen case-materiaalin mahdollisuudet opettajankoulutuksessa. Teoksessa (toim.) A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 249-266.

Laiho, A., Nieminen, M., & Tuijula, T. Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta – haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot. Aikuiskasvatus 1/2004, 29-42.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Tampereen yliopistopaino Oy: Tampere.

Lauriala, A., Kyrö-Ämmälä, O., Ylitapio-Mäntylä, O., Tutkivaksi opettajaksi kehittymisen edistäminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. 2014. Teoksessa (toim.) S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus, 98-107. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oph.fi/download/163626\\_opettajankoulutuksen\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf) (Luettu 4.11.2015.)

Lindén, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun. Teoksessa (toim.) A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 203-220.

Lähteenmäki, M-L. Reflektiivisyys harjoittelussa – ohjauksella uudistavaan fysioterapiaan. Kasvatus 3/2005, 200-213.

Mehdinezhad, V. 2008. Evaluation of teacher education programs by students and graduates. University of Turku, Faculty of Education, Department of Teacher Education in Rauma, Research Report.

Meriläinen, H & Syrjälä, L. 2002. Autobiographical writing as a self-construction – Towards a Duography. Teoksessa (toim.) R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä. Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, 157-172.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa (toim.) J. Mezirow. Uudistava oppiminen. Painotalo Miktor: Helsinki, 17-37.

Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education 32 (1). 3-24.

Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Teoksessa (toim.) S. Härmäläinen. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 61-85.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa (toim.) A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 73-94.

OAJ. Opettajan eettiset periaatteet. Saatavilla www-muodossa: <http://www.opettaja.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet> (Luettu 5.9.2014)

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian käsittelyä. Yliopistopaino: Helsinki.

Opetushallitus. 2014. Opettajat Suomessa 2013. Suomen yliopistopaino Oy: Tampere.

Perttula, J. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. 1999. Teoksessa (toim.) P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen, J. Perttula. Opettajuuden psykologia. Yliopistopaino: Jyväskylä, 12-61.

Raehalme, O. 2009. Hyvää, kaunista ja totta. Teoksessa (toim.) M. Vuorikoski & T. Törmä. Opettaja peilissä – katse ammatilliseen kasvuun. Kansanvalistusseura: Helsinki. 79-88.

Ropo, E & Gustafsson A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa (toim.) A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Dark Oy: Vantaa 50-76.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WS Bookwell Oy: Juva.

Ruohotie, P., 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu yliopistokoulutuksessa. Teoksessa (toim.) A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen & T. Takala. Puheenvuoroja kasvatustieteen yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Paino-Arra: Tampere. 27-38.

Saarenheimo, M. 2001. Oppimista edistävä reflektio. Tampereen yliopisto Vastapaino.

Sikkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Kasvatus 2011, 1, 15-23.

Stenberg, K. 2011. Working with identities: promoting student teachers' professional development. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education. Yliopistopaino: Helsinki

Stenberg, K. 2015. Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä. Teoksessa (toim.) S. Isopahkala. Yhdessä kohti tulevaa - eNorssi-verkoston juhlakirja. LaserMedia, 88-93.

Suojanen, U., Toimintatutkimus opettajan työn kehittäjänä. Teoksessa (toim.) Tähtinen, J., 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Kirjapaino Pika Oy: Turku. 129-145.



Syrjälä, S-L. Kaikkietävä kansankynttilä. 2003. Teoksessa (toim.) H.L.T. Heikkinen & L. Syrjäläinen. Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta. Dark Oy: Vantaa. 13-19.

Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2004). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. *Professional Educator*, 27(1/2), 89-95.

Timostsuk, I. & Ugaste, A. 2010. Student teachers professional identity. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies*. VOL 26, 2010, 1563-1570.

Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. 2015. Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European journal for teacher education*. VOL 38, 3. 2015, 320-340.

Tuijula, T & Nieminen, M. Aikuisopettajaopiskelijoiden portfoliotekstien identiteettipuhe. *Kasvatus* 1/2014, 67-73.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino OY: Jyväskylä

Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus* 1/2007, 15-24.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa (toim.) A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 99-122.

Uusikylä, K. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus* 2/1998, 190-200.

Valde, E., 1994 Opettajan työ. Teoksessa (toim.) Tähtinen, J., 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Kirjapaino Pika Oy: Turku. 146-160.

Viskari, S. 2009. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa (toim.) M. Vuorikoski & T. Törmä. Opettaja peilissä – katse ammatilliseen kasvuun. Kansanvalistus-seura: Helsinki. 122-148.

Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2009. Opettaja peilissä – Katse ammatilliseen kasvuun. Kansanvalistusseura: Helsinki.

Vuorikoski, M & Räisänen, M. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa Kasvatus & Aika 4 (4) 2010, 63-81.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa (toim.) J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. Opettajatiedon kipinöitä – Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, 132-153. Saatavilla www-muodossa:

<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/PVetRS2.pdf> (Luettu 15.7.2015)

Värri, V-M. & Ropo, E., 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa (toim.) A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen & T. Takala. Puheenvuoroja kasvatustieteen alan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Paino-Arra: Tampere. 51-53.

Walkington, J. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 33, 1/2005, 53-64.

Webb, R., Vulliamy, G., Sara, A. Kimonen, E. Nevalainen, R. Hämäläinen, S. 2004. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa. (toim.) S. Hämäläinen. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 35-59.

# Liitteet

## 1. Tutkimuslupapyyntö

Hei,

Teen parhaillani pro gradu tutkielmaa, jossa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä ja sen reflektointia opintojen aikana. Olen saanut graduseminaarini ohjaajilta luvan kerätä aineistoni niiltä Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta, jotka antavat siihen suostumuksensa.

Tarkoitukseni on käyttää aineistonani luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisia portfolioita, joita tarvitsen tutkimukseeni noin 10-15 kappaletta. Näistä olen tehnyt jo rajausta siten, että pyydän tutkimuslupaa ensisijaisesti keväällä 2015 syventävän harjoittelun suorittaneilta opiskelijoilta. Tarvittaessa rajaan aineistoa lisää valitsemalla satunnaisotoksella tarvittavan määrän portfolioita tutkimusluvan myöntäneiden joukosta. Aion analysoida keräämääni aineistoa sisällönanalyysin keinoin.

Olisin kiitollinen, jos edesauttaisit tutkimusprosessiani antamalla suostumuksesi pedagogisen portfoliosi käyttämiseen osana tutkimusaineistoani. En julkaise tutkimuksessani opiskelijoiden nimiä tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Tutkimustulokseni esittelen pro gradu tutkielmassani, jonka arvioitu valmistumisaika on joulukuussa 2015.

Ilmoittaisitko 15.5.2015 mennessä tähän viestiin vastaamalla, annatko suostumuksesi pedagogisen portfoliosi käyttöön tutkimuksessani. Mikäli annat suostumuksesi, minulle myönnetään lukuoikeus portfolioosi Optimassa, joten sinun ei tarvitse lähettää sitä minulle erikseen. Lisätietoja tutkimuksestani voit tiedustella sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Anna-Leena Piilma

luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto

apiilma@ulapland.fi

graduseminaarini ohjaajat: Outi Kyrö-Ämmälä ja Outi Ylitapio-Mäntylä